

Veiledningstime – et bidrag til 0-visjonen?

Føreropplæringen førerkortklasse B

Linn Elise Heimro



Det Utdanningsvitenskapelige fakultetet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK**TITTEL:****Veiledningstime****–et bidrag til 0-visjonen?****AV:****Linn Elise Heimro****EKSAMEN:****Master Pedagogikk****SEMESTER:****Vår 09****STIKKORD:**

Problemstillingen er hvordan utfører trafikklærere veiledningstimen trinn tre? Den omhandler førerkortklasse B, personbil. Dette fordi det er personbiler det er flest av på veiene, og som de fleste av oss har et forhold til.

Oppgaven tar for seg problemstillingen i tillegg til mål og visjon som ligger til grunne for at nettopp denne problemstillingen ble valgt. Oppgaven vil også se føreropplæringen i et tidsperspektiv fra 1965, og frem til i dag. På den måten vil helheten formidles, og man kan følge utviklingen i et tidsperspektiv...

Forskningen ble gjennomført med intervju og observasjon som metoder.

Veiledningstimen trinn tre, er noe av det nye som ble innført i læreplan førerkortklasse B 2005.

Det har derfor ikke blitt gjort tidligere undersøkelser på hva slags innvirkning veiledningstimen har, eller hvordan ulike lærere gjennomfører denne timen.

For å fremme 0-visjonen, som er Norges visjon om 0 hardt skadde eller drepte i trafikken, kan veiledningstimen trinn tre kanskje bidra til kvalitetssikring av trafikkopplæringen og elevens trafikale nivå, som igjen vil bidra til å redusere ulykkene på Norske veier. Spesielt med tanke på unge førere, der ulykkestatistikken er høyest. (ssb.)

Elevene som fulgte læreren i deres time ble også en viktig faktor i undersøkelsen. Dette for å se hvilket utbytte elevene hadde av veiledningstimen.

Hvordan veiledningstimen trinn tre ble gjennomført, nyttiggjøres ved å se den i lys av ulike læreplanteorier.

En god læreplan krever nøye planlegging, og spriket mellom den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen kan være stort.

Læreplanens ulike dimensjoner inneholder dermed en tolkningsdimensjon som kan gi trafikklærerne et stort handlingsrom...

Forord

Persontransport foregår i all hovedsak med personbil i Norge. Enkelte steder, særlig store byer med omegn, benyttes kollektiv transport i form av trikk, buss, tog eller annet, men totalt foregår over 90 % av persontransporten i Norge med personbil (SSB).

Det er en stor kostnad for de som eier eller benytter personbiler, samtidig som at det er en stor kostnad for samfunnet i form av veiutbygging og vedlikehold, forurensning og ikke minst ulykker. Bare trafikkulykker alene koster det norske samfunnet ca 30 milliarder kroner hvert år (SSB).

Folk i alle aldre blir rammet av tragedier som følge av veitrafikken, og det er særlig de unge som har vært hovedfokuset de siste årene. Trafikanter i alderen 16-24 år står for en betydelig del av trafikkulykkene, til tross for relativt omfattende opplæring ved en trafikkskole.

Under opplæring ved trafikkskolen forekommer svært sjelden ulykker. Eleven blir undervist fra A til Å, og uansett hvor i opplæringen man befinner seg, klarer man tilsynelatende å være et bidrag til 0-visjonen. Straks eleven sitter med førerkort og ansvar for egne handlinger, blir plutselig bidraget til 0-visjonen i enkelte tilfeller omgjort til en trussel mot 0-visjonen.

Hvordan kan det man lærte på trafikkskolen forsvinne etter kort tid?

Denne oppgaven er skrevet av en ung kvinne som tok førerkort som 18-åring for personbil i 2002. Den gangen gjennomførte jeg kjøretimer og obligatorisk opplæring slik det var da, og fikk førerkortet etter en times runde med en sensor fra Statens Vegvesen. Jeg må ærlig innrømme at jeg følte meg ikke særlig sikker bak rattet på den tiden, heller ikke etter bestått oppkjøring. Siden den gang har jeg erfart og lært mye om min egen og andres atferd i trafikken, det var mye jeg rett og slett ikke kunne...

Med dette som utgangspunkt syntes jeg det virket spennende å skrive en oppgave om trafikkopplæring, og drøfte et spesielt tema innenfor opplæringen. Det har vært krevende, men fremfor alt spennende og lærerikt. Jeg har brukt mange timer foran PC-en i en lang periode nå, men synes selv jeg har fått mye ut av det. Jeg håper at denne oppgaven kan være av interesse for trafikk lærere og andre i bransjen, og at den kan komme til nytte.

Jeg vil i denne oppgaven først og fremst takke mine veiledere Christina Eriksen og Britt Ulstrup Engelsen, som hele perioden har vært en svært viktig og god støtte, både faglig og oppgaveteknisk. Jeg har hatt veiledere fra så vel vegdirektoratet som universitetet, hvilket har vært en stor inspirasjon og hjelp underveis i prosessen. En varm takk og hilsen går til mannen min som har vært en tålmodig og inspirerende støtte i skriveprosessen, også en stor takk til to av mine medstudenter; Bente Breivik og Synnøve Bjørn. Takk for de gode samtalene, og det gode samholdet.

Lier, 2008 Linn Elise Heimro

Innholdsfortegnelse

FORORD	5
INNHOLDSFORTEGNELSE	7
1. KAPITTEL 1	11
1.2 INNLEDNING	11
1.3 PROBLEMSTILLING	14
1.4 MÅL, VISJON OG STRATEGI	14
1.5 VIRKNINGER AV ALTERNATIVE STRATEGIER PÅ ANTALLET SKADDE OG DREPTE I TRAFIKKEN. 16	
FIGUR G.6.4 VISER BEREGNEDE VIRKNINGER AV STRATEGIENE PÅ ANTALLET SKADDE OG DREPTE I TRAFIKKEN I ÅR 2008.	16
1.6 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	18
1.7 DAGENS TRAFIKKSKOLER, LÆRERE OG SYSTEM	20
1.8 TRAFIKKSKOLENE	21
2. KAPITTEL 2 LÆREPLAN FOR KJØREOPPLÆRING – HISTORISK BAKGRUNN OG UTFORMING.	24
2.1 INNLEDNING	24
2.2 HISTORISK TILBAKEBLIKK	24
2.3 LÆREPLANENS INNHOLD OG MÅL	29
2.4 VEILEDNINGSTIME TRINN 3	29
2.5 GDE-MATRISEN	30
2.5.1 Modifisert utgave av GDE-matrisen:	32
2.6 DIDAKTISK RELASJONSTENKNING:	34
2.6.1 Mål	35
De ulike nivå kan best defineres gjennom en modell:	37

2.6.2	<i>Måloppnåelse i forhold til læreplanen</i>	37
2.6.3	<i>Metode</i>	39
2.6.4	<i>Evaluerings</i>	40
2.6.5	<i>Innhold</i>	41
2.6.6	<i>Rammer</i>	42
2.6.7	<i>Deltakerforutsetninger</i>	42
2.6.8	<i>Læreprosessen</i>	43
3.	KAPITTEL 3 – TEORI:	45
3.1	INNLEDNING	45
3.2	DEN SKJULTE LÆREPLANEN.....	47
3.3	KOMPETANSE	49
3.4	EN FORSKENDE TRAFIKKLÆRER?.....	52
3.5	VEILEDNINGSSTRATEGIER	54
3.5.1	<i>Praksistrekanten</i>	55
3.5.2	<i>Klient sentrert veiledning</i>	56
4.	KAPITTEL 4 – METODE.....	60
4.1	INNLEDNING	60
4.2	PROBLEMSTILLING:	60
4.3	FORSKNINGSDESIGN	62
4.4	VALG AV METODE	62
4.5	DRØFTING AV VALGT METODE	64
4.6	INFORMANTENE.....	65
4.7	PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	66
4.8	TRAFIKKSKOLENE	68

4.9	INTERVJU	70
4.10	UTARBEIDELSE AV GUIDE	71
4.11	OBSERVASJON.....	72
4.11.1	<i>Observasjonsskjema.....</i>	72
4.12	VALIDITET OG RELIABILITET	73
4.13	FEILKILDER.....	76
4.14	ANALYSE AV FUNNENE	77
5.	KAPITTEL 5 – PRESENTASJON OG DRØFTELSE AV FUNN:	79
5.1	INNLEDNING.....	79
5.2	FUNN RELATERT TIL TRAFIKKLÆRERENS UNDERVISNING	79
5.3	DRØFTING AV FUNN	82
5.4	SVAR PÅ SPØRSMÅL FØR OBSERVASJONEN	85
5.5	ELEVENS LÆRING	87
5.6	FUNN RELATERT TIL ELEVENS LÆRING	89
5.7	FUNN AV OBSERVASJONER.....	90
5.8	SVAR PÅ SPØRSMÅL ETTER OBSERVASJONEN	92
5.9	ELEVENS SVAR PÅ SPØRSMÅL ETTER OBSERVASJONEN	93
5.10	DRØFTING.....	94
6.	KAPITTEL 6 – AVSLUTNING.....	99
6.1	INNLEDNING.....	99
6.2	KONKLUSJON	99
6.3	BEHOV FOR UTVIKLING	103
6.4	VEIEN VIDERE	105
	KILDELISTE.....	107

VEDLEGG	110
1) UTDRAG FRA LÆREPLANEN FØRERKORTKLASSE B SIDE 14.....	110
2) INTERVJUGUIDE.....	115
3) OBSERVASJONSSKJEMA	117
FIGURLISTE.....	118
1) FIGUR G.6.4 VISER BEREGNEDDE VIRKNINGER AV STRATEGIENE PÅ ANTALLET SKADDE OG DREPTE I TRAFIKKEN I ÅR 2008.	118
2) DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	118
3) STATISTISK KURVE, DØDSFALL AV TRAFIKKULYKKER ETTER KJØNN OG ALDER.....	120
4) HANDAL OG LAUVÅS VEILEDNINGSSTRATEGI.....	120
5) MODIFISERT UTGAVE AV GDE-MATRISEN:.....	121
6) FORSKNINGSDESIGN	122
7) FIGUR OVER TRAFIKKLÆRERENS PEDAGOGISKE KOMPETANSE	122
8) MODELL OVER LÆREPLANENS TRE HOVEDGRUPPER AV MÅL	123
<i>De ulike nivå kan best defineres gjennom en modell:</i>	<i>123</i>

1. Kapittel 1

1.2 Innledning

Statens vegvesen er en fagetat under Samferdselsdepartementet og en viktig samfunnsaktør i Norge. Statens vegvesen utvikler og tar vare på et sikkert, miljøriktig og effektivt transportsystem. (www.vegvesen.no)

Statens vegvesen har ansvar for planlegging, bygging, drift og vedlikehold av riks- og fylkesvegnettet og tilsyn med kjøretøy og trafikanter. Etaten utarbeider bestemmelser og retningslinjer for vegutforming, vegtrafikk, trafikantopplæring og kjøretøy. Etaten har også ansvar for ferjetilbud på riks- og fylkesveger.

Vegdirektoratet skal sørge for at etaten når de mål og forvalter de ressurser som Storting og Regjering fastsetter og stiller til disposisjon. Direktoratets hovedfunksjon er overordnet ledelse og styring av etaten, blant annet:

- Strategisk og overordnet planlegging (for eksempel Nasjonal transportplan), budsjett, oppfølging og ressursstyring på overordnet nivå
- Endelig forberedelse av saker som skal behandles i Samferdselsdepartementet, og for øvrig betjene departementet etter departementets behov og ønske
- Internasjonal virksomhet

Vegdirektoratet er organisert i fire avdelinger, med underliggende seksjoner, og fire staber.

Målet for trafikkopplæringen og krav til undervisningen er fastsatt av Vegdirektoratet gjennom ”forskrift om trafikkopplæring og førerprøve”. Forskriften fastsetter blant annet at det i undervisningen skal legges til rette for at eleven skal nå målene for opplæringen.

Vegdirektoratet fastsetter også læreplaner for trafikkopplæringen.

I tillegg er det utarbeidet læreplaner for hvordan trafikkopplæringen i Norge skal foregå. Forskriften setter helt klare krav til trafikkskolen, kjøretøy, undervisning og trafikklærers metoder. Det finnes mange forskjellige typer førerkort, inndelt i såkalte førerkortklasser, fra moped til vogntog.

Vegtrafikkloven av 18 juni 1965 gir grunnlag for lovbestemmelsene som gir om trafikkopplæringen. Her gir Samferdselsdepartementet fullmakt til å gi bestemmelser om teoretisk og praktisk opplæring av personer som vil ta førerkort, kompetansebevis eller bevis for å ha gjennomgått annen bestemt trafikkopplæring.

Læreplanene bygger på kravene som forskriften fastsetter, om mål og undervisning. Denne læreplanen er ikke en forskrift etter forvaltningsloven. Et eksempel på læreplan som følger forskriften er grunnopplæringens læreplan. (LK06)

I denne oppgaven har jeg tatt for meg læreplan for kl. B, personbil.

Jeg har valgt å undersøke førerkortklasse B, personbil, fordi utvalget blant trafikkskoler og lærere er størst innen denne førerkortklassen. På landsbasis dreier det seg om i overkant av 50000 elever årlig som gjennomfører førerkort kl. B – personbil.

Dagens gjeldende læreplan trådte i kraft med en helt ny utgave 01.01.05, og må sees i sammenheng med ovennevnte forskrift. Læreplanen gir en nøyaktig beskrivelse av en 4-trinns opplæringsmodell, og temaene disse er inndelt i. Den gir retningslinjer blant annet for hvilken undervisningsmetode trafikklæreren skal velge, hovedmål og delmål med opplæringen, maks antall deltakere, krav til utstyr og kompetanse hos læreren.

Den er veldig forandret sammenliknet med tidligere gjeldende læreplan (den gang normalplan), og krever ”svart på hvitt” en helt spesifikk pedagogisk kompetanse blant trafikklærerne. Dette fordi læreplanen inneholder flere føringer, hvor det fastsettes hvordan læreren skal arbeide, og hvilke metoder som helst skal benyttes.

Veiledningsbegrepet har kommet for fullt i den nye læreplanen og ord som refleksjon, selvinnsikt og problemorientert undervisning er også sentrale begrep. Tidligere læreplan har dessuten bygget på ferdigheter, kunnskap, forståelse, mens dagens læreplan også bygger mye på sosial atferd.

Med tanke på at det er over fire år siden læreplanen trådte i kraft, er det derfor på tide med en evaluering av hvordan den nye læreplanen blir realisert.

Har trafikklærerne tilpasset og endret sin undervisning?

En evaluering av trafikklærerens nye undervisningsmetoder, bør kunne være til hjelp for dagens og kommende trafikklærere, samt Statens Vegvesen. En evaluering av lærernes nye undervisningsmetoder vil dessuten kunne bidra til bevisstgjørelse og refleksjon av arbeidet som utføres.

Læreplanen er omfattende og inneholder 4 store trinn med tilhørende temaer, oppgaven handler om en obligatorisk time for personbilførerkort på slutten av trinn 3. Denne timen kalles for veiledningstime trinn 3.

Alle elever som skal ta førerkort for personbil må gjennom denne timen sammen med sin trafikklærer. For å sette det i perspektiv, elevens nivå på slutten av trinn 3 skal omtrentlig være "oppkjørings-nivå" hos Statens Vegvesen.

Jeg ønsket å se på trafikklærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av veiledningstimen, og lærerens tilrettelegging og retningslinjer.

Det er i tillegg ønskelig å drøfte denne delen av opplæringen i forhold til norske myndigheters 0-visjon, en visjon om 0 drepte og 0 varig skadde på norske veger. Dette vil være områder som er viktig å belyse, for å bidra til konklusjonen av problemstillingen på en konstruktiv måte.

Som trafikklærer har man sannsynligvis flere valg med tanke på undervisningsstrategier, og jeg ser det som svært spennende å sammenlikne små med store trafikkskoler, erfarne lærere med uerfarne lærere. Dessuten kan jeg i undersøkelsen komme til å møte trafikklærere med ulik pedagogisk kompetanse og utdannelse. Det blir spennende å forske på hva eleven faktisk skal lære under trafikkopplæringen. "Bare lære å kjøre bil"? Eller dreier den nye trafikkopplæringen seg om noe mer enn det eleven skal prestere under en førerprøve?

Det er faktisk slik at veiledningstime på trinn 3 også er obligatorisk for andre førerkortklasser, og det kan hende oppgaven kan være til hjelp også for trafikkopplæring innen disse førerkortklassene.

1.3 Problemstilling

Hvordan gjennomfører trafikklæreren veiledningstime trinn 3 innen førerkort klasse B?

Delproblemstilling:

Hvordan bruker læreren læreplanen i veiledningstimen?

En utdypning av problemstillingen vil bli nærmere omdiskutert i kapittel 4 – metode.

1.4 Mål, visjon og strategi

Regjeringen i Norge har lagt til grunn en 0-visjon for trafikksikkerhet på norske veier. I Norsk veg- og vegtrafikkplan for perioden 1998-2007 utformet og presenterte myndighetene for første gang fem alternative strategier for vegpolitikken.

(Trafikksikkerhetshåndboken 2003).

For hver strategi er konsekvensene for trafikksikkerhet, framkommelighet og miljø beregnet. Dette gjør det mulig å sammenligne strategiene og studere myndighetenes prioriteringer. De fem strategiene er (Samferdselsdepartementet, St meld 37, 1996-97):

- 1 Framkommelighetsstrategien
- 2 Miljøstrategien
- 3 Trafikksikkerhetsstrategien
- 4 Distriktsstrategien
- 5 Anbefalt strategi

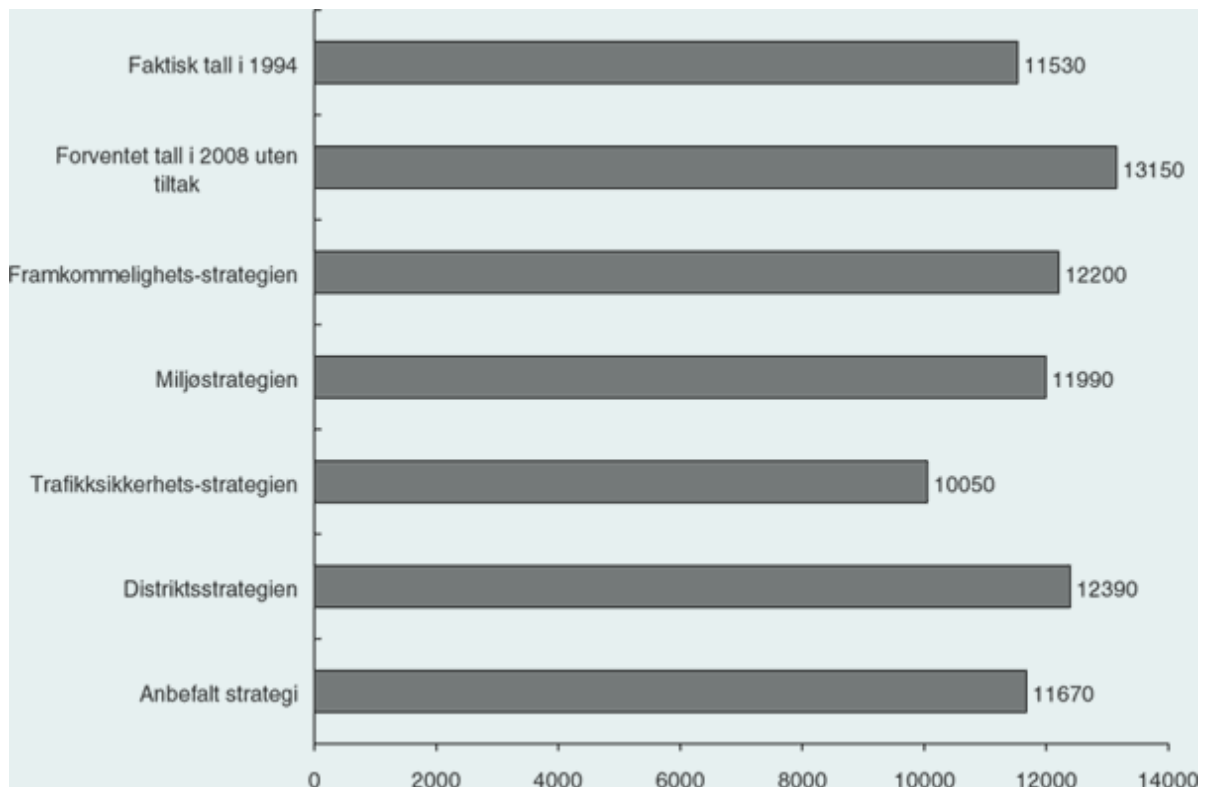
Strategiene har navn etter hvilket hovedmål de legger vekt på. Alle strategiene er utformet innenfor den samme økonomiske totalrammen for investeringer og drift. Videre er det i alle strategier forutsatt at:

- Standarden på drift og vedlikehold av riksveger skal ikke reduseres i forhold til vegplanperioden 1994-97.
- Det godtas ingen økning av antallet skadde og drepte i trafikken i forhold til forventet antall ved utgangen av perioden 1994-97.
- Grenseverdiene i forskrift til forurensningsloven når det gjelder støy og forurensning skal nås.

Disse forutsetningene er uttrykk for minimumsnivåer som er forutsatt oppnådd i alle strategier.

1.5 Virkninger av alternative strategier på antallet skadde og drepte i trafikken.

Figur G.6.4 viser beregnede virkninger av strategiene på antallet skadde og drepte i trafikken i år 2008.



Figur G.6.4: Forventet antall skadde og drepte i trafikken i år 2008 ved alternative strategier for vegpolitikken. (St meld 37, 1996-97.)

Det var i 1994 11.530 skadde og drepte personer i politirapporterte personskadeulykker i trafikken. Dersom ingen tiltak iverksettes, forventes tallet på skadde og drepte å bli 13.150 i år 2008.

Dersom Samferdselsdepartementets anbefalte strategi ble gjennomført, forventet myndighetene at tallet på skadde og drepte i år 2008 vil bli 11.670, det vil si litt flere enn i 1994, men 1.480 færre enn dersom ingen tiltak gjennomføres fram til år 2008.

Det er bare trafikksikkerhetsstrategien som forventes å gi færre skadde og drepte i år 2008 enn i år 1994. I trafikksikkerhetsstrategien er det beregnet at 3.100 skadde og drepte kan unngås.

Visjonen om 0 drepte og 0 varig skadde på norske veger finnes også i Nasjonal Transportplan. Planen som også er utarbeidet av stortinge vil til enhver tid styrer norske myndigheters Samferdselspolitikk. Mange kjente trafikksikkerhetstiltak inngår som et ledd i visjonen.

Dette er tiltak som flere politikontroller, bedre veier, flere midtdelere og kampanjer som for eksempel bruk av bilbelte, bile krever hvile, bruk av refleks m.m.

Trafikkopplæring og førerprøve er selvfølgelig også et viktig ledd i Norges 0-visjon og satsing i trafikksikkerhetsarbeidet, på lik linje med ovennevnte tiltak.

Enkelte av tiltakene kan anses som strakstiltak, mens særlig trafikkopplæring ses på som et langsiktig tiltak i Nasjonal Transportplan. Trafikkopplæringen er derfor ikke tilfeldig, men utvikles i tråd med blant Nasjonal Transportplan. EU er dessuten førende i denne sammenheng, hvor Norge må følge mange direktiver som bestemmes i EU-parlamentet.

Målformuleringene er svært sentrale i lærerplanen for føreropplæringen. På samme måte som læreplaner for øvrig er det viktig å vektlegge at målene er styrende for arbeidet som utføres av både elevene og lærerne i føreropplæringen, og det er stor forskjell på hvor grundig man som lærer skal være med hensyn til målformuleringene.

Måltaksonomien varierer fra ”å kjenne til” eller ”kunnskap om” til ”forstå betydningen av” eller ”utvikle selvinnsikt”.

Generelt sett er det uenighet om hva målstyring betyr i praksis for undervisning og læring (Lyngsnes og Rismark 1999).

Fortolkningen krever et profesjonelt skjønn, slik lærerne må anvende et slikt skjønn til å fortolke og bruke læreplanene. I dette profesjonelle skjønnnet står didaktisk innsikt meget sentralt. Med didaktisk innsikt menes her ”planlegge, gjennomføre og evaluere”.

Styringen dreier seg derfor ikke om mekanisk overføring mellom intensjon og handling. Styringen det her er snakk om er mer et spørsmål om å trenge inn i intensjonene bak målformuleringene og bruke de i de omstendigheter hver enkelt befinner seg i.

Et sentralt spørsmål vil derfor dreie seg om prosesser knyttet til å omsette læreplanens intensjoner til praktisk handling. Dette vil være sentrale deler i veiledningstimen trinn 3.

For å styrke den helhetlige opplæringen vil målsettingen i dagens trafikkopplæring stå sentralt når det gjelder valg av tema, og se hvert enkelt tema i sammenheng med de fire trinnene, i tillegg til bakgrunnen for læreplanen og Norges 0-visjon.

Mitt mål med oppgaven er å finne svar på hvordan den nye trafikkopplæringen foregår, spesielt med tanke på veiledningstimen på trinn 3. Jeg ønsker å finne svar på problemstillingen min, og at dette kan være til hjelp for mennesker i trafikkopplæringsbransjen. Målet er selvfølgelig også selv å lære mer om læring og didaktikk, og ikke minst skriving av oppgave, rent oppgaveteknisk.

1.6 Bakgrunn for valg av tema

Det er mangler ved føreropplæringen som anses som en viktig årsak til de mange ulykkene på norske veger. (Rismark, Stenøien og Sølvberg 2004)

Derfor kan det være nyttig å forske grundigere på hva som gjøres underveis i opplæringen, og fylle de eventuelle manglene i undervisningsmåtene.

Flere kilder hevder at innvendingen mot dagens føreropplæring kan være at kandidatene ikke tilføres tilstrekkelig grunnkunnskap og at de har for svake ferdigheter når de går opp til førerprøven. (Sølvberg, Ny føreropplæring 2005)

Europeisk forskning kalt Gadget tyder også på dette.

GADGET forskningen har konkludert med at føreropplæringen bør heves opp til et selvinnsiktsnivå og et overordnet nivå fremfor kun ferdighets- og kunnskapsnivå.

Gadget-forskningen har sågar kommet frem til en GDE-matrise som viser viktigheten av at eleven selv tar sine egne valg under føreropplæringen. (Ny føreropplæring, 2005)

Grunnen til at veiledningstime trinn 3 er valgt, kan sees fra to sider.

På den ene side skal elevens ferdighets- og kunnskapsnivå være lik oppkjøringsnivå, denne timen dreier seg altså om et helt konkret elev-nivå.

Sitat læreplan; ”Eleven skal kunne kjøre effektivt og behagelig, miljøriktig og økonomisk i variert trafikkmiljø i god samhandling med andre trafikanter”. (side 33, læreplan førerkortklasse B) På den andre side skal veiledningstimen øke elevens selvinnsikt, sitat læreplan; ”Hensikten med veiledningssamtalen er å veilede eleven i forhold til faglig ståsted og videre læreprosess. Samtidig skal vurderingen bidra til å utvikle elevens selvinnsikt og evne til å vurdere egne sterke og svake sider”. (side 12, læreplan førerkortklasse B)

Jeg valgte veiledningstimen fordi den, slik jeg ser det, kan by på pedagogiske utfordringer som man som lærer må ta stilling til. Læreren må legge opp veiledningstimen selv, ut fra læreplanens krav og intensjoner. Det interessante med dette er å se hvilke metoder læreren bruker for å finne den enkelte elevs ståsted i opplæringen. Hvordan læreren handler og hva slags metoder som benyttes ut fra dette.

Jeg lurer dessuten på hvorvidt denne timen er en viktig eller mindre viktig del av den norske føreropplæringen sett i et trafikksikkerhetsperspektiv hvor 0-visjonen er styrende.

1.7 Dagens trafikkskoler, lærere og system

Systematisk trafikkopplæring i Norge foregår på trafikkskolene, på en rekke ungdomskoler, videregående skoler og i privat regi. Med systematisk tenkes trafikkopplæring i henhold til læreplanen, og ikke kampanjer som ofte foregår på barneskoler, hos bedrifter og lignende.

Statens Vegvesen, herunder Vegdirektoratet, er gjennom lover og forskrifter tillagt det offentlige ansvaret for styring og utvikling av trafikkopplæringen.

Etaten har ansvar for blant annet vurdering av kandidatens kompetanse i forhold til det å få førerrett i den aktuelle førerkortklasse samt utstedelse av førerkort.

Dessuten har Statens Vegvesen ansvaret for kontroll med og faglig veiledning av trafikkskoler og lærere.



I Norge er privat øvingskjøring tillatt fra fylte 16 år. Det krever trafikalt grunnkurs for eleven, og en bil utstyr med "L" og ekstra speil til ledsageren. Det stilles som kjent også krav til ledsager. (arkivfoto)

Førerprøven er inndelt i en teoretisk og en praktisk eksamen, som begge må bestås.

Til sammen måler prøvene elevens kunnskaper og ferdigheter.

Elevene har stor frihet til å velge eget opplæringsforløp fram til førerprøven, hvor det i Norge er lovlig med privat øvingskjøring.

Det ble i 1994 lovlig å begynne øvingskjøringen allerede som 16-åring, da Vegdirektoratet så viktigheten av mengdetrening under privat øvingskjøring. (www.vegvesen.no)

Med mengdetrening menes å øve mye på noe som er lært. Gjennom opplæring og øving kan eleven lære seg god kjøring, men gjennom mengdetrening kan eleven oppnå det å bli så god som mulig.

Det er likevel nødvendig at opplæringen foregår på en strukturert måte, hvor meningsfull mengdetrening er et av virkemidlene. Med meningsfull menes her mål med timen og systematisk evaluering og oppfølging.

Foresatte til dagens 15-/16-åringer blir hvert år invitert til gratis info-møte hos Statens Vegvesen angående nettopp ”reflektert mengdetrening”. På informasjonsmøtene orienterer Statens vegvesen om både føreropplæring, øvelseskjøring og mengdetrening. Mengdetrening er en integrert del av føreropplæringen. Statens Vegvesen anbefaler på det sterkeste privat mengdetrening, men i samarbeid med profesjonelle trafikkskoler.

1.8 Trafikkskolene

Etter samtaler med faglige og daglige ledere ved trafikkskolene undersøkelsen omfatter, har jeg blitt informert om at trafikkskoler i Norge i hovedsak er mange små bedrifter.

Norges største trafikkskole sysselsetter omtrent 70 medarbeidere, spredt på flere avdelinger på Østlandet, mens de nest største, som det kun finnes 10-15 stk av på landsbasis, består av ca 20 ansatte.

De aller fleste trafikkskolene er enkeltmannsforetak, ofte med egne lokaler. (SSB)

Totalt er Norges ca 1500 trafikklærere fordelt på ca 500 trafikkskoler.

I dagens samfunn er det svært uvanlig at veldig mange ”kjøpmenn på hjørnet” klarer seg økonomisk. Det finnes ingen store landsomfattende kjeder slik vi kjenner fra mange andre bransjer. Dette til tross for at det stilles meget strenge krav til drift av trafikkskole i ”forskrift om trafikkopplæring og førerprøve”, hvilket finnes i Vegtrafikkloven.

Før man kan levere trafikkopplæring mot vederlag, må trafikkskolen godkjennes av regionvegkontoret. (Statens vegvesen).

Det stilles i denne sammenheng krav til elevjournal, opplæringskort, undervisningsplaner, årsrapport, registrering av obligatorisk opplæring, kontortilhørighet, trafikklærere, faglig leder og eier. I tillegg stilles det også strenge krav til kursgjennomføring, maks antall kursdeltakere, godkjenning av lærere, utstyr og skolevogner.

Regionvegkontoret fører tilsyn med trafikkskolene og kan når som helst overvære undervisningen ved trafikkskolen. De kan også tilbakekalle godkjenningen av trafikkskolen, læreren, faglig leder eller andre ansatte ved regelbrudd. I tillegg til disse kravene, må selvfølgelig lov om internkontroll, regnskapsføring, revisor etc. følges på lik linje som alle andre organisasjoner i Norge.

Når det gjelder trafikklærerne, er det krav til utdanning og godkjenning som trafikklærer. I dag er utdannelsen en toårig høyskoleutdanning, som kun finnes på HiNT.

(Høgskolen i Nord Trøndelag). Denne utdannelsesformen startet høsten 2003.

(kilde: ATL – Autoriserte Trafikkskolars Landsforbund)

Alternativt kan man gjennomføre utdanning i utlandet, for eksempel i Sverige eller Danmark, men da med spesielle godkjenningsordninger i etterkant av utdannelsen.

Kravet om godkjenning som trafikklærer trådte i kraft på 30-tallet.

Den gangen var det kun snakk om en prøve. Fortsatt finnes mange ”gamle” trafikklærere i bransjen. Disse har privatistutdanning, ettårig trafikklærerskole eller annet.

Innen bransjen finnes mange muligheter for tilleggsutdannelse, og flere har valgt å gå bachelor- og mastergrad innenfor sitt fagområde. (HINT)

Med tanke på arbeidstid og hverdag, er trafikklæreren underlagt egen lov om maks 42 timers undervisning pr. uke. (ATL)

I praksis arbeider imidlertid trafikklæreren lange dager med mange flere enn 42 timer pr. uke, med kjøretimer på dagtid og ofte forskjellig type kurs på kveldstid. Dette bekrefter alle trafikkskolene som er med i undersøkelsen.

Dette kan skyldes dårlig økonomi i bedriften, lave lønninger, praktisk gjennomføring av kurs og annet. Dessuten er det stor mangel på trafikklærere generelt, slik at arbeidsmengden pr. lærer i dag er veldig mye større enn ønskelig, sett fra et pedagogisk ståsted.

Med tanke på lærerens planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, kan det tenkes at mye av arbeidsdagen kun dreier seg om gjennomføring.

Det finnes to landsomfattende bransjeorganisasjoner, Autoriserte Trafikkskolers Landsforbund og Trafikkforum. Nær 100 % av trafikkskolene er medlem av en eller begge organisasjonene. Disse, sammen med Statens Vegvesen, HiNT og andre, arrangerer ofte seminarer og kurs for utvikling og styrking av trafikklærerens kompetanse. Temaene varierer; generell pedagogikk, læreplanen, veiledningspedagogikk, teknologiske nyvinninger, m.m. Disse samlingene anses også som svært viktige bidrag til 0-visjonen.



En kjent situasjon i trafikkopplærings-Norge. Elev og lærer i bilen (arkivfoto)

2. Kapittel 2 Læreplan for kjøreopplæring – historisk bakgrunn og utforming.

2.1 Innledning

Et underliggende mål med oppgaven er å kunne gi et bidrag til videre utvikling av Vegdirektoratets læreplan for trafikkopplæring, gjennom veiledning, gjennomføring og evaluering, intervju og observasjon.

Ved tett oppfølging vil man dessuten også kunne forebygge evt. regelbrudd hos trafikkskolene, som igjen vil være en styrke for "0-visjonen".

Dette kapittelet tar for seg trafikkopplæringen slik vi kjenner den i dag, og tar oss tilbake til dens begynnelse. Dette for å se nærmere på hvordan trafikkopplæringen har utviklet seg siden den gang.

2.2 Historisk tilbakeblikk

(Statens Vegvesen, www.vegvesen.no)

I motorvognloven av 1926 la man opp til at man selv måtte lære seg å kjøre bil.

Dette skulle skje under ledelse av en ledsager som hadde hatt førerkort i minst 3 år.

I 1930 kom det en lovendring som innebar at politiet kunne stille særskilte krav til ledsageren på steder hvor øvingskjøringen kunne være til fare eller særlig ulempe for trafikken.

Den gang var det Statens bilsakkyndige som var ansvarlig for å godkjenne ledsagerne etter egen prøve. I tillegg ble det stilt krav til lærevognen om at ledsageren skulle kunne gripe inn i farlige situasjoner. På mange vis var dette forgjengeren til dagens trafikkskoler slik vi kjenner de i dag, og i 1938 ble øvingskjøringen regulert og innskrenket innenfor byer og tettbygde strøk. Den gang kalte man seg ”Chaufeurskole”, og problematikken med unge førere og hvor tidlig man kunne starte med kjøring var ennå ikke noe sentralt tema.

I 1974 ble trafikkopplæringen for alvor systematisert med egen normalplan og førerprøve hos Statens Vegvesen i form av teoretisk og praktisk eksamen. Normalplanen var en plan til hjelp for lærer og elev i hvordan opplæringen burde foregå og i hvilken rekkefølge, men den gangs normalplanen var i større grad en grovskisse enn en spesifisert plan vi kjenner den i dag.

I 1979 kom glattkjøring inn i opplæringen, hvilket ble obligatorisk for alle.

I 1989 kom en revolusjonerende plan for trafikkopplæring i Norge med den såkalte ”Trafikksikkerhetspakka”, heretter kalt TS. Normalplanen ble revidert med trinn og nøkkelpunkter, og glattkjøringen ble sammen med mørkekjøring flyttet til etter bestått førerkort. Opplæringen etter bestått førerkort, som ble kalt ”Fase II”, inneholdt mørkekjøring, glattkjøring og en kveld med risikoteori.

TS-pakka, som inneholdt krevende kjøring på høyfarts landeveier, skulle gjennomføres før førerprøven. Det nye i TS-pakka var på den ene side innholdet, med mye kjøring og teori om risikofylte situasjoner og menneskets rolle, men også krav til undervisningsmetoder forandret seg i denne ”reformen”.

Eleven skulle i større grad ta del i undervisningen enn før, og læreren skulle forsøke å spille på elevens tanker og følelser, ikke bare handlinger.

Det gikk ikke lenger enn til 1995 før ny regjering satte inn strakstiltak for å redusere prisene på trafikkopplæringen. Den gangens samferdselsminister, Kjell Opseth, uttalte direkte på TV at trafikkopplæringen var altfor kostbar, og måtte endres på grunn av dette.

Blant annet TS-pakka ble borte, og en helt ny normalplan trådte i kraft. Den nye normalplanen inneholdt 7 deler, som i utgangspunktet skulle gjennomføres i stigende rekkefølge.

Del 5, 6 og 7 var obligatoriske deler; Landeveiskjøring, glattkjøring og mørkekjøring.

Til sammen skulle de tre obligatoriske delene foregå på 9 undervisningstimer.

Endelig for trafikkopplæringen, i nasjonal transportplan 2002-2011 (NTP) pekes det på behovet for en helhetlig behandling av hele føreropplæringen og for en styrking av opplæringen i alle klasser. Etter flere år med nærmest frivillig og lite obligatorisk opplæring, skulle det kanskje vise seg at behov for lengre opplæringsforløp var viktig allikevel.

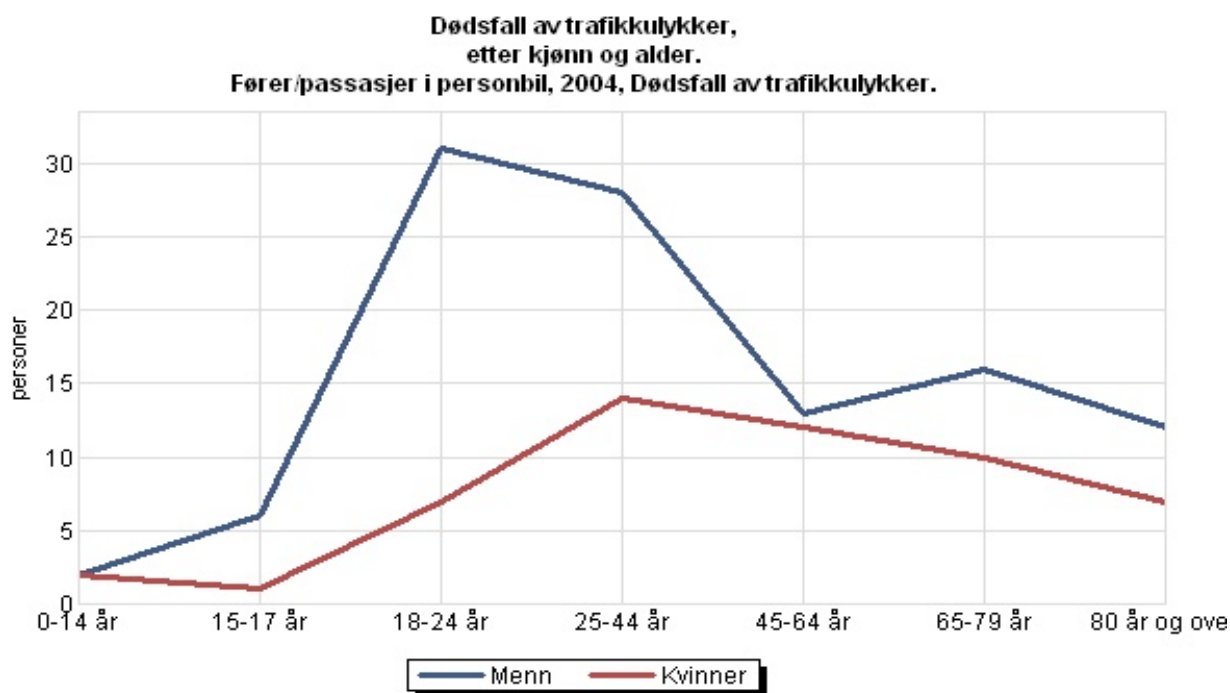
I 2005 kom derfor en helt ny læreplan med store forandringer i innhold og metoder, som vi kommer tilbake til i kapittel 2.2.

Nye undersøkelser viser at unge uerfarne førere er særlig utsatt for ulykker. (Læreplan førerkortklasse B og BE, 2005 side 6, Vegdirektoratet).

Ulykkesrisikoen faller raskt de første månedene etter at de har fått førerkort.

Ideelt sett er det ønskelig at førerne får den nødvendige erfaringen gjennom trafikkopplæringen, før oppkjøring. Satsingen på en bedre trafikkopplæring er derfor et viktig område når det gjelder å fremme nullvisjonen.

Statistisk sentralbyrå opererer med denne kurven når det gjelder alder og dødsfall av trafikkulykker: (www.ssb.no)



Kurven som viser størst antall trafikkulykker for menn viser 18-24 år. Denne er ekstremt høy sammenliknet med andre aldre og kjønn. Det er ikke uten grunn at det bør satses på unge menn i trafikkopplæringen. Kurven som viser størst antall trafikkulykker for kvinner er kurven 25-44 år.

I likhet med læreplanen 05 viser også denne kurven at risikoen for dødsulykker er størst blant unge førere. Dette belyser hvorfor det er viktig med en bedre trafikkopplæring.

Stadig bygges det flere norske veier, og stadig øker antall kjøretøy på disse veiene.

Den nye lærerplanen for trafikklærere ble satt i verk 1/1-2005, og noe av det nye i denne planen er at man skal følge to obligatoriske veiledningstimer som er knyttet til trinn to og tre. Med utgangspunkt i elevens kjøprestasjoner, skal eleven og læreren sammen ta stilling til i hvilken grad målet for trinnet ble nådd.

Fra å være en foreleser med fokus på lærerens måte å ”lære bort”, har man gått over til læreren som en veileder med fokus på elevens læring som en subjektiv prosess som foregår hos hver enkelt elev. Det samme har skjedd innen føreropplæringen hvor sågar lærerens arbeidsmåter står beskrevet i læreplanen, i tillegg til blant annet definisjon av trafikal kompetanse og selvinnsikt.

”Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken. Det har mindre betydning hvor langt læreren har kommet i sitt undervisningsopplegg, hvis eleven ikke er kommet like langt i sin læring.” (Læreplan førerkortklasse B 2004)

Veiledningstime er et av lærerens virkemidler i forhold til hans pålagte arbeidsmåte.

Ved utarbeidelse av ny læreplan for føreropplæring, er det i stor grad Nasjonal Transportplan som ligger til grunn. (Ny føreropplæring 2005)

Ut fra dette kom nye læreplaner på plass, trinnvis oppbygd, likt for alle førerkortklasser. Med dagens modell for trafikkopplæring, er Norge lengst fremme i verden, og er derfor forbilde for mange samarbeidsnasjoner som EU. Norges representanter utgjør derfor en viktig rolle i trafikksikkerhetsarbeidet i hele Europa.

2.3 Læreplanens innhold og mål

Læreplanens fire trinn



(Se vedlegg 1)

Opplæringen gjennomføres i 4 trinn. Målene for trinn 1-3 angir forutsetningene for å ha et godt utbytte av undervisningen på det neste trinnet. Hovedmomentene i hvert trinn forutsettes å bli videreført i neste trinn. Det er kjøreferdighetene, ikke teoretisk kunnskap, som avgjør hvilket trinn eleven befinner seg på. Målene for trinn 1-4 angir samlet den kompetansen som kreves for å bestå førerprøven i klasse B. Under hele opplæringen skal eleven utvikle trafikal kompetanse, som Statens Vegvesen definerer som kunnskaper, ferdigheter, motivasjon og holdninger.

2.4 Veiledningstime trinn 3

Gjennom § 7-5 i "Forskrift om trafikkopplæring og førerprøve" er elevene pålagt å gjennomføre en såkalt veiledningstime i slutten av trinn 3:

"Med utgangspunkt i elevens prestasjoner, skal eleven og læreren sammen ta stilling til i hvilken grad målene for trinnet er nådd. De skal sammen vurdere om eleven kan kjøre tilnærmet selvstendig.

Læreren skal gi eleven en tilråding i spørsmålet om eleven har den kompetansen som er nødvendig for å få et godt læringsutbytte av opplæringen i neste trinn. Veiledningstimen skal være av 45 minutters varighet og inneholde både praktisk kjøring og en veiledningssamtale. Vurderingen av kjørekompetansen etter trinn 3 er skjønnsmessig. Læreren skal foreta en helhetsvurdering av kjørekompetansen”.

Veiledningstimen i henhold til trinn 3, er en veiledningsprosess mellom lærer og elev.

Denne form for veiledning beskrives som en individuell veiledning og vil gå innenfor kategorien faglig veiledning.

2.5 GDE-matrisen

Også forskning og internasjonal utvikling er lagt til grunn i arbeidet med å utvikle den felles basisen for de nye læreplanene. Det har vært et mål i utviklingsarbeidet å i størst mulig utstrekning bygge de nye læreplanene på forskningsbasert viten.

I et tidligere utredningsarbeid ”Samlet vurdering av føreropplæringen”, var det utarbeidet en oversikt over internasjonal forskning på føreropplæring, førerprøve og læringsstøttende tiltak.

Denne er i utredningsarbeidet supplert med senere forskning og utvikling på området, ikke minst de signaler som er kommet gjennom internasjonale forskningsprosjekter i regi av EU. (ny føreropplæring 2005, vegdirektoratet)

Den seneste utviklingen innen føreropplæring i flere europeiske land er også vurdert og tatt i betraktning.

Et spennende og svært omfattende forskningsprosjekt i Europeisk sammenheng har kommet frem til Gadget-rapporten, med GDE som en matrise utviklet i samme rapport.

I førstnevnte EU-prosjekt "Guarding Automobile Drivers through Guidance Education and Technology" (GADGET) som ble avsluttet i 1999, ble totalt 265 rapporter / artikler fra hele verden (22 land) samlet inn og analysert. (Ny føreropplæring 2005, Vegdirektoratet)

Det var 41 forskjellige tema involvert enten alene eller sammen med andre. De fleste temaene var relatert til alkohol, bilbelte eller fart.

Det ble forsket på ulykker, hvordan de hadde skjedd, hva som var årsaken(e), hvem som var involvert. Norge, ved TØI, har deltatt i forskningen, og studier fra norske trafikkulykker er i stor grad med å påvirke forskningsresultatet.

Kampanjer med evalueringer der før og etterundersøkelser var gjort, kontrollgruppe ble brukt og antall ulykker oppgitt relatert til en tidsbestemt periode, ble analysert med hensyn til ulykkeseffekter.

Av de 265 studiene var det 35 (13 %) som tilfredsstilte bestemte kriterier, slik at man kunne bruke resultatet til statistikk og ytterligere utvikling av føreropplæringen.

GDE-matrisen er et resultat av GADGET-forskningen, som er en hierarkisk modell for hvordan føreropplæringen bør bygges opp, i følge partene i Gadget-forskningen.

GDE-matrisen er en matrise som viser de forskjellige nivåene som nevnt ovenfor, og ikke minst hva som læres på hvert nivå. EU-forskerne (Gadget) anser dette som et svært viktig rammeverk i planlegging, gjennomføring og evaluering av trafikkopplæring.

2.5.1 Modifisert utgave av GDE-matrisen:

	Det som skal læres		
	Faktorer som påvirker kjøringen	Når faktorene gir negativ effekt	Selvinnsikt
Overordnet nivå Generelle handlingstendenser og måter å se omverden på	Sammenheng mellom kjøreatferd og personlighet, livsstil, alder, alderstendenser, gruppenormer	Virkningen av "sensation seeking", selvhevdelse, føye seg etter gruppepress, bruk av rusmidler	Kunnskap om egne generelle tendenser til å vurdere og handle på bestemte måter
Strategisk nivå Valg av reiser/turer og forhold knyttet til reiser/turer	Valg av reisemåte, planlegging av reisetidspunkt og reisetid, inntak av rusmidler	Ruspåvirkning, knapp tid, uheldige forhold pga dårlig valgt reisetidspunkt	Egne evner til å lage og følge planer
Taktisk nivå Valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner	Regler og reguleringer, trafikale ferdigheter, sikkerhetsmarginer	Mangelfull kunnskap om regler, dårlige trafikale ferdigheter	Kjennskap til egne mangler når det gjelder kunnskap og ferdigheter
Manøvreringsnivå Manøvrering av kjøretøyet	Tekniske kjøreferdighet, kjøretøyeigenschaften, fysiske lover	Manglende automatisering av tekniske kjøreferdighet, mangler ved kjøretøy, dårlige kjøreforhold	Kjennskap til sin egen mangelfulle tekniske kjøreferdighet og kunnskap om kjøretøy, fysiske lover o l

(Stavseth, 2004)

Vertikalt viser matrisen fire forskjellig nivåer man kan befinne seg på ved trafikkopplæring. Disse nivåene må sees i sammenheng med lærerplanen. Vi ser av GDE-matrisen at nivå 1 i matrisen samsvarer med trinn 2 i læreplanen, nivå 2 med trinn 3, og nivå 3 med trinn 4.

På nivå 4 i GDE-matrisen, det overordnede nivået, snakker vi persontilknyttede tendenser som kan ha innflytelse på beslutninger på lavere nivå.

For eksempel vil en risikosøkende personlighet være uheldig med hensyn til trafikksikkerhet generelt, men også uheldig med tanke på valgene som gjøres på de andre nivåene.

Horisontalt er hvert nivå inndelt i 3:

Helt til venstre finner vi kunnskap om faktorer som har innflytelse på hvordan oppgaver løses og kunnskap/ferdigheter av betydning for å løse oppgaver.

I midten finner vi kunnskap om faktorer som kan øke risikoen, hvor vi helt til høyre finner innsikt i egne handlingstendenser og tenkemåter og ikke minst egne mangler i kunnskap og ferdigheter. GDE-matrisen er ment som et verktøy for trafikklæreren i undervisningssituasjoner.

Resultater fra GADGET-forskningen har påpekt at det er viktig for læreren å legge til rette for læring ut fra hvor i matrisen man befinner seg og hvor i matrisen man ønsker seg med eleven.

En bevisstgjøring av hvor man befinner seg til enhver tid kan bidra til skapende refleksjon.

Uansett bør trafikklærerne ta hensyn til denne matrisen og planlegge undervisningen ut fra denne. Det vil sannsynligvis planlegges en helt annen type undervisning ovenfor en forsiktig og forståelsesfull 18-årig jente, sammenliknet med en risikosøkende og lite ”konsekvens-tenkende” gutt på samme alder.

Forskningen viser faktisk at det er forskjell mellom ulike typer mennesker, særlig 18-åringner sammenliknet med ”den eldre garde”.

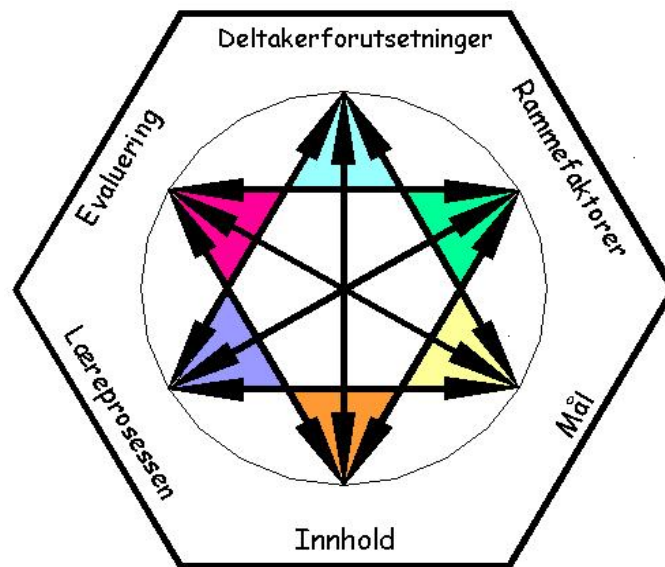
Trafikkpsykologi, som er mye brukt i Gadget-forklaringen, anser det som helt naturlig at en 18-åring vil ha helt annen motivasjon for sine handlinger og mål med sin bilkjøring enn for eksempel en 40-åring. Det dreier seg da ikke bare om kjøreeerfaring, men i minst like stor grad livserfaring. En ung mann vil for eksempel ofte bruke bilkjøringen som et virkemiddel for ”å vise seg” for venner. Det synes som om unge jenter ikke i noen særlig grad driver med ”speeding”, altså villmannskjøring i høy hastighet, mens derimot for unge menn er dette den mest vanlige årsaken til trafikkulykker. Andre aspekter, som for eksempel generell bilinteresse påvirker også ulykkesutsatthet. De bilinteresserte er i mye større grad innblandet i trafikkulykker enn andre. (Rismark 2005)

Alle slike menneskelige variabler bør tas hensyn til når trafikklæreren planlegger sin undervisning, i følge Gregersen & Berg, 1994. Nå påpeker også rapporten at perioden på trafikkskolen sannsynligvis er for kort til å kunne forandre elevens motivasjon og mål med kjøringen, men at det sannsynligvis vil være positivt hvis trafikklæreren underviser med utgangspunkt i elevens personlighet og dermed selvinnsikt.

Det kan hende at GDE-matrisen, sammen med den didaktiske relasjonsmodellen, i så måte kan være til stor hjelp for læreren i sin undervisning. Norske myndigheters intensjoner med føreropplæringen er at opplæringen i større grad skal foregå på nivå 3 og 4 i GDE-matrisen, det strategiske og overordnede nivået.

2.6 Didaktisk relasjonstenkning:

I ny føreropplæring (2005), som er det faglige grunnlaget for forskrift og læreplanrevisjonen kan vi se på side 26 et bilde av den didaktiske relasjonsmodellen. Det å kunne se nivåer i sammenheng og det å reflektere over helheten, vil i likhet med GDE- matrisen også benyttes i denne modellen. Denne modellen er en modifisert utgave av den vi ser i Ny føreropplæring anno 2005.



(Statens Vegvesen, Ny føreropplæring 2005, side 26 og 27)

2.6.1 Mål

Målene indikerer hvilken retning man ønsker elevene skal utvikle seg i. Hvordan målene formuleres legger rammer for undervisningen og elevens læring. Eksempelvis vil valg av åpne versus lukkede mål og kunnskaps versus holdningsmål gi ulike føringer for valg av innhold, metode og vurderingsform. Lukkede mål er detaljerte og beskriver nøyaktig hva eleven skal oppnå. Åpne mål er i mindre grad definert, og gir aktørene større mulighet til å velge hvordan man skal nå målet.

I mange tilfeller er prosessen viktigere enn produktet ved åpne målformuleringer.

I de "formelle" læreplanene for føreropplæring er det formulert hovedmål for undervisningen.

Målene i tidligere læreplaner er formulert noe ulikt. I noen læreplaner er det bare angitt hva elevene skal kunne etter endt opplæring. I andre læreplaner blir progresjonen i opplæringen anvist gjennom en rekke delmål i tillegg til hovedmålene. Det er da fastsatt detaljerte mål for hva elevene skal øve på og hvor de skal øve, også underveis i opplæringen.

Hensikten med føreropplæring er å sikre at elever har den nødvendige kompetansen til å kjøre

sikkert, hensynsfullt og effektivt når de får førerkort. Det er hva eleven kan etter endt opplæring som teller.

Dette taler for bruk av hovedmål i opplæringen. I tillegg kommer EU-direktiv som angir hvilke mål som skal oppnås innen hver klasse for å kunne erverve førerkort.

Samtidig er det naturlig å se på føreropplæringen ut fra en progresjon som tilsier en trinnvis opplæring, der opplæring innen ett trinn forutsetter kompetanse ervervet på et tidligere trinn. Det fører til at det må formuleres mål for hvert trinn i tillegg til hovedmål for den samlede opplæringen. Hvert trinn kan være ganske omfattende. Hvor detaljert man bryter målene for trinnet ned i underliggende delmål, vil blant annet avhenge av det som ønskes at eleven skal oppnå på vedkommende trinn.

For læring av spesifikke ferdigheter vil det være mer aktuelt med konkrete mål enn hvis man ønsker refleksjon og bevisstgjøring.

I utgangspunktet bør man søke å få størst mulig overensstemmelse i selve formuleringen av målene for alle klasser. Samtidig må en ta hensyn til særegenheter ved de enkelte førerkortklassene.

Læreplanen inneholder 3 hovedgrupper av mål:

1. Ferdighetsmål
 2. Kunnskapsmål
 3. Holdningsmål
- Nivå:
 - faktanivå
 - forståelsesnivå
 - vurderingsnivå

De ulike nivå kan best defineres gjennom en modell:

	Fakta – lavt liten tid	Forståelse – middels tid	Vurdering – høyt mer tid
	Tid = undervisningstimer	Tid = undervisningstimer	Tid = undervisningstimer
Kunnskap	Beskrive, navngi/ presentere, gjenta...	Forklare, løse oppgaver, Konstruere	Vurdere, kritisere, avgjøre, bedømme
Ferdighet	Iakta, registrere, observere Osv.	Utføre, etterligne, velge...	Mestre, forandre, kombinere osv.
Holdning	Akseptere, være klar over, oppdage	Ta initiativ, se forskjeller, avgjøre	Granske, gjøre til sitt eget, velge

(Grenstad 1986)

Fordelingen av antall undervisningstimer, metodiske valg og spørsmålsstillinger under hver kolonne må vurderes ut fra tabellen over. Vurderingsnivå er et høyt nivå og bør tilegnes mer tid enn faktanivå. Ved valg av metode må det tas hensyn til kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål sett opp mot faktanivå (lavt nivå), forståelsesnivå (middelsnivå) og vurderingsnivå (høyt nivå). Dette krever en helt spesiell pedagogisk kompetanse hos den som planlegger undervisningen, som i dette tilfellet er trafikklæreren, enten alene eller med hjelp fra ledere/kolleger.

2.6.2 Måloppnåelse i forhold til læreplanen

Opplæringen kan sees på som en målrettet prosess. (Engelsen, 2006). De aller fleste er enige i at opplæringen skal ta utgangspunkt i bestemte intensjoner, ha retning og lede fram mot visse mål. Det hersker imidlertid en viss uenighet om hva det konkret betyr at opplæringen skal være målrettet.

Eksempler på dette er at noen kan mene at målene direkte må ”styre” praksisen. Andre kan mene at målene bare skal være et grunnlag for virksomheten i den enkelte trafikkskole. Grunnen til at slike uenigheter kommer til uttrykk, kan basere seg på ulike oppfatninger og diskusjoner om hvordan mål skal bli formulert.

I læreplaner kan vi finne mål som er formulert på ulike nivåer og med ulik presiseringsgrad.

Lærerplanene og forskriftene i føreropplæringen er utformet slik at det gis innblikk i målsettinger for hvert tema. (*Læring og næring 2006*). Målsettingene beskriver hvilken kompetanse elevene bør ha innen de ulike temaene. Videre skal modellen gi innblikk i hvordan opplæringen kan styres og kontrolleres. Det vil si hvordan man kan sikre seg at opplæringen har en riktig progresjon og at elevene har nådd de målene som er satt.

Målene for føreropplæringen omfatter 7 tema:

- 1) Lover og regler og trafikken som system
- 2) Teknisk kjøreferdighet der eleven skal lære å manøvrere kjøretøyet på en sikker og effektiv måte.
- 3) Trafikal ferdighet, der eleven skal lære å samhandle med andre trafikanter og beherske ulike trafikale forhold og kjøreforhold.
- 4) Økonomisk og miljøvennlig kjøring, der eleven skal venne seg til å kjøre på en økonomisk og miljøvennlig måte.
- 5) Planlegging og forberedelse før kjøring, der eleven skal lære seg å forberede seg til kjøring og lage fornuftige planer for kjøring.
- 6) Handlings og vurderingstendenser, der eleven skal lære hvordan personlighet, sosial påvirkning, livsstil og lignende virker inn på handlingsvalg.
- 7) Selvinnsikt i egen kompetanse og egen handlings og vurderingstendenser. Eleven skal trenes til realistisk vurdering av egen kompetanse, til å se hvilke handlings og vurderingstendenser eleven selv har og hvordan disse tendensene virker inn på handlingsvalg.

Disse temaene skal vektlegges i varierende grad gjennom opplæringsløpet, med andre ord i henhold til hvilket trinn man befinner seg på i opplæringen. I kapittel 2 ble det redegjort for

en beskrivelse av GADGET- modellen. Ved å knytte de 7 nivåene til denne modellen kan vi se at tema 1-3 er knyttet til de to nederste nivåene i GADGET- modellen.

Det vil si nivå 1 og 2, manøvreringsnivå og taktisk nivå, mens tema 4-7 er knyttet til de to øverste nivåene, nivå 3 og 4. Nivå 3 og 4 beskrives som det strategiske og det overordnede nivået. Som nevnt tidligere er det viktig å styrke nivå 3 og 4. Dermed bør det legges stor vekt på å utvikle elevens selvinnsett i egne kunnskaper og ferdigheter, elevens holdninger og evne til refleksjon. Ut fra dette kan det tenkes at den tradisjonelle opplærings styrke kan ligge på nivå 1 og 2, mens den største didaktiske utfordringen kan antas å være på nivå 3 og 4.

2.6.3 Metode

Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen skal læreren klare å velge metode tilpasset læringssituasjonen.

Vi kan f eks skille mellom klasseromsundervisning og prosjektarbeid, eller mer overordnet mellom en deduktiv og induktiv tilnærming til undervisning og læring.

Metodiske valg kan gjøres på bakgrunn av kjennskap til eleven(e), eget undervisnings- og kunnskapssyn, mål og innhold i undervisningen. Valg av metode må gjøres i overensstemmelse med bl a mål, innhold og vurderingsform.

De første norske læreplanene for føreropplæringen ga nokså detaljerte anvisninger for undervisningsmetodene. Det ble angitt hva som skulle læres, når det skulle læres og hvordan undervisningen skulle skje.

I senere læreplaner legges det vekt på metodefrihet og lærerens ansvar for å bruke varierte metoder for å imøtekomme elevenes ulike behov og forutsetninger.

Dagens ungdom er vant med ulike læringsformer, blant annet den prosjektorienterte.

Denne typen undervisning representerer et radikalt brudd med den tradisjonelle formidlingspedagogikken. Mange elever er vant med å lære ved selv å løse konkrete problemer ved gjennomtenking og refleksjon, og ved å legge en plan for hva som skal gjøres. Også trafikklærere har tatt metoden i bruk. Oppgaven for læreren blir da å utforme konkrete arbeidsoppgaver sammen med eleven. Oppgaven skal inneholde et problem som eleven skal finne ut av. I stedet for å fortelle eleven at her og der skal det gis tegn, skal eleven selv finne ut hvordan en best informerer andre om hvor en har tenkt å kjøre.

Elever som tar føreropplæring har nokså forskjellige forutsetninger. De kan ha mer eller mindre erfaring med trafikk, gode eller dårlige læreevner og ulike holdninger til det å kjøre. Dette taler for en elevtilpasset undervisning og vil være i konflikt med en streng og detaljert metodeanvisning i læreplanen.

2.6.4 Evaluering

Formålet med evaluering/vurdering er å sikre at målene i den formelle læreplanen er nådd.

Vurdering kan gjøres underveis (formativt) eller avslutningsvis (summativt).

Valg av vurderingsform må taes i relasjon til valg av mål og innhold samt rammer for undervisningen og anvendt undervisnings- og arbeidsmetode.

Ved siden av vurdering kan en læreplanutvikler også bruke obligatorisk opplæring for å sikre at opplæringsmålene er nådd. Både vurdering og obligatorisk opplæring kan betraktes som styrende elementer for undervisning og formativ vurdering.

Etter EU-direktivet er eleven forpliktet til å ha en avsluttende førerprøve. En slik summativ vurdering skal i teorien kvalitetssikre kandidatenes kompetanse.

I praksis inneholder føreropplæringen mange mål som vanskelig lar seg vurdere summativt. Førerprøven er derfor ikke tilstrekkelig når en vil kvalitetssikre opplæringen.

I de nye læreplanene / den nye forskriften formuleres det mål for hvert trinn i føreropplæringen.

Det skaper behov for å sikre at målene er nådd i hvert trinn. Dette kan i prinsippet gjøres både ved summativ og formativ vurdering.

2.6.5 Innhold

Innholdet i læreplanen er temaene det faktisk skal undervises i. Innholdet i undervisningen påvirkes av læreplanen og dens/forskriftens målformuleringer. Samtidig vil erkjennelsen av hvilket innhold man ønsker å vektlegge, legge føringer for hvordan man formulerer målene og hvilken vurderingsform man velger å benytte.

Det største problemet knyttet til ferske førere er deres høye ulykkesrisiko.

Et vesentlig mål med føreropplæringen må derfor være å redusere denne risikoen. Dette gjenspeiles i innholdet i den fremtidige opplæringen. Innholdet i den er i stor grad basert på GADGET-modellen. I forhold til våre tidligere læreplaner legger GADGET-modellen større vekt på at eleven skal ha en dypere forståelse av trafikken, forstå hvordan andre føreres tendenser virker inn på kjøringen og ha selvinnsett i egne tendenser.

Alt dette er rettet mot å påvirke eleven slik at hun/han tar mer trafiksikre valg som fører.

2.6.6 Rammer

Rammebetingelsene for undervisningen vil dels være politisk bestemt, f. eks. omfanget av obligatorisk opplæring og hvilken frihet eleven skal ha til selv å bestemme opplæringens omfang og forløp. Det er blant annet, iht forskriften, krav til godkjent trafikklærer, godkjent skolevogn, 45 minutters varighet, utarbeidet undervisningsplan ved trafikkskolen hvor øvingsområde er fastsatt.

Trafikklæreren er en svært viktig rammebetingelse. Kravet til godkjenning er kun knyttet til lærerens formelle papirer, men sier lite om lærerens faglige og pedagogiske kompetanse. Det er en kjensgjerning fra de fleste bransjer at arbeiderens, i dette tilfelle lærerens, faktiske kompetanse i mange tilfeller varierer til tross for lik utdannelse og krav til godkjenning. Læreren vil derfor begrense eller muliggjøre ulike gjennomføringer av veiledningstimen.

Videre vil andre rammebetingelser som øvingsområde, vær- og føreforhold o.a. være med i betraktninger når læreren planlegger sitt opplegg for veiledningstimen.

En annen vesentlig rammebetingelse er elevkostnadene.

2.6.7 Deltakerforutsetninger

Kjennskap til elevens ståsted og forkunnskaper må være en forutsetning for de valg som gjøres med hensyn til metode, progresjon, framstilling av lærestoffet osv. Innholdet i utformingen av den nye planen påpeker at metodebruken i skoleverket har utviklet seg, og at dagens ungdom er vant til en annen måte å tilegne seg kunnskap på enn for 20 år siden. Det vektlegges derfor at det er trafikklærerens kjennskap til den enkelte elev som skal gi retning i valg av metode. Valget skal også funderes i hvilket innhold eleven skal lære. Det er derfor viktig med samtale, spørreskjema eller annet før opplæringen, slik at trafikklæreren kan legge opp til en type undervisning tilpasset eleven i størst mulig grad.

Individualisering av undervisningen er viktig både for å motivere de som skal lære og for å få en hensiktsmessig tilnærming til undervisningen.

Det er et stort aldersspenn blant førerkortkandidatene. Dette henger sammen med at øvingsalderen er senket og at førerkortalderen stiger. Dette er tatt hensyn til i utformingen av de nye læreplanene.

2.6.8 Læreprosessen

I lærerens utførelse av yrkespraksis kan denne modellen være et godt verktøy for trafikkklærere til å planlegge, gjennomføre og evaluere veiledningstimen trinn tre. Modellen er også verdifull å ha som basis kunnskap når det gjelder arbeid og utvikling av lærerplanearbeid.

Det finnes ulike typer modeller der planlegging, gjennomføring og evaluering står sentralt.

(Lauvås, P. og Handal, G.: Veiledning og praktisk yrkesteori, Cappelen 1991) opererer eksempelvis med en modell kalt FEM-IA der de ulike bokstavene står for forutsetninger, evaluering, mål, innhold og aktivitet.

Denne modellen har mange av de samme relaterte temaene som benyttes i ny føreropplæring, men opererer kun med fem kategorier. I for eksempel barnehage, kan det være vanlig å forholde seg til denne FEM-IA modellen.

Begge modellene benyttes som virkemidler for refleksjon over handling, og utvikling av å synliggjøre helheten i en skapende virksomhet.

Modellene er formet som en figur, der man tydelig kan se linjene som er trukket til hverandre gjennom de ulike kategoriene. Kategoriene har en dynamisk påvirkning. Dette kan vi se gjennom at valg man gjør innenfor en kategori, også vil ha innvirkning på de andre kategoriene.

Utvikling av en læreplan, og senere for læreren en undervisningsplan krever helhetstenking. Det tilsier at man ikke kan foreta endelige valg for en av kategoriene av gangen.

Det ville i så tilfelle underslå dynamikken mellom de didaktiske kategoriene.

Eksempelvis vil ulikheter i elevgruppens læreforutsetninger fordre tilpasninger i innhold og metoden man anvender. Endringer i målformuleringene tilsier at vurderingsform og innhold må justeres, og en ny vurderingsform kan komme til å bestå av nye og utvidede rammefaktorer.

Tilslutt er det selvfølgelig viktig at læreren tar hensyn til elevens læring som en prosess. Dersom læreren mestrer valg av metoder også ut fra prosessen som foregår hos eleven underveis i undervisningen, vil man kunne nærme seg målet i samsvar med tidligere nevnte GDE-matrise. Læreprosessen vil sannsynligvis i stor grad variere fra time til time, fra elev til elev. Det krever da pedagogisk kompetanse for å forstå, og ikke minst motivere seg, planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningsopplegget.

3. Kapittel 3 – Teori:

3.1 Innledning

En læreplan skal fylle flere funksjoner. Den skal være informerende og formidlende.

Strukturen i den nye lærerplanen førerkortklasse B kan oppfattes som konkret og forståelig bygd opp, slik at det formidlende når frem på en hensiktsmessig måte.

En god lærerplan krever nøye planlegging.

Striden mellom innholdet og hvor omfattende planen skal være, foregår mellom politikere, myndigheter og læreprofesjoner. De ulike preferansene gjør det umulig å tilfredsstille alle de ønsker og krav som eksisterer ved utviklingen av læreplaner.

Vegtrafikklovens § 28 om trafikkopplæring gir hjemmel for at det kan fastsettes læreplaner for undervisningen. Selve læreplanene ansees formelt sett ikke å være forskrifter etter forvaltningsloven, men skal være veiledende for lærerens undervisning. Læreplanens ulike nivåer

Læreplanen kan betraktes fra ulike nivåer. Amerikaneren John Goodlad (1979) skisserte fem ulike læreplannivåer: (Engelsen 2002)

- Den **ideelle** læreplan er en hypotetisk konstruksjon ut fra ideelle forestillinger om hva

Læreplanen og undervisningen skal fremme.

- Den **formelle** læreplanen er den faktisk skrevne læreplanen som er formalisert i forskrifts form

- Den **oppfattede** læreplanen er slik ulike aktører (lærer, sensor) oppfatter den formelle læreplanen
- Den **operasjonaliserte** læreplanen er planen slik den blir gjennomført i undervisningen
- Den **erfarte** læreplanen er det eleven sitter igjen med etter undervisningen. Dette behøver ikke være i overensstemmelse med den oppfattede eller operasjonaliserte læreplanen fordi elevens oppfatning av budskap og hendelser kan avvike fra lærerens intensjoner med budskapene og hendelsene.

I tillegg til Goodlads fem nivåer kan læreplanen betraktes som:

- **Veiledning:** retningslinjer for lærerne om hva det skal undervises i og hvordan
- **Varefakta:** læreplanen forteller eleven hva undervisningen skal gi henne/han

Læreplanvirkeligheten spenner ifølge Goodlad over et stort felt, og sentralt i hans tenkning er at læreplanen kan bli lest, tolket og forstått forskjellig på de ulike nivåene. Læreplanen inneholder dermed en tolkningsdimensjon som gir trafikklærerne stort handlingsrom.

Trafikklærerne står dessuten i mange ulike kontekster som influerer på hvordan læreplanen blir oppfattet og praktisert. Jo mindre spesifikk den formelle læreplanen er, jo flere læreplanavgjørelser faller på den oppfattede delen av modellen.

Gjennom beslutninger på ulike nivåer, og tolkninger og handlinger knyttet til disse nivåene, gjennomgår læreplanen således en prosess som gjør at den kan endre karakter og virkning. Undervisningen etter samme plan vil kunne utøve seg på ulike måter.

Dette kan trafikklæreren komme til å møte på ved beslutninger som skal taes i forhold til elevens kjønn, alder og bakgrunn.

Hvordan den enkelte trafikklærer mener undervisningen bør foregå, i forhold til den enkelte elev kan være forskjellig fra person til person, beslutningen kan også være situasjons- eller kontekstbetinget. Det kan dermed fort bli stor avstand mellom intensjon og virkelighet.

3.2 Den skjulte læreplanen

Spriket mellom den formelle og den erfarte læreplanen, kalles den skjulte læreplan.

(Ny føreropplæring 2005 side 25)

Som benevnelsen tilsier, er det en rekke forhold i skolen som læres uten at det er intendert. Om ”innholdet” i den skjulte læreplanen forsterker den formelle planen eller ikke varierer, og den kan være utviklet bevisst eller ubevisst.

Men dersom skolens formål og dens faktiske funksjon avviker sterkt, fungerer ikke den formelle læreplanen som et styringsinstrument i praksis.

I føreropplæringen har eleven et sterkt ønske om å bestå til førerprøven.

Trafikkskolene kan i den konkurransesituasjonen de befinner seg, føle seg presset til å imøtekomme elevens ønske. Det kan føre til at stoff som er særlig aktuelt til førerprøven blir mer vektlagt enn annet stoff. Dermed kan det bli et alvorlig sprik mellom intensjonen i den formelle læreplanen og det eleven faktisk blir undervist i. Gapet mellom plan og praksis kan bli stort, og det kan være ønskelig med metoder for å dekke dette gapet.

Det kan være behov for andre styringsinstrumenter enn den formelle læreplanen, for å sikre at alle elever når de målene ny føreropplæring ønsker for det enkelte fag.

Grunnlag for forskrift og læreplanrevisjonen i ”Ny føreropplæring” tar for seg ulike vurderingsformer trafikklæreren kan benytte seg av for å dekke gapet mellom plan og praksis.

Ulike vurderingsformer kan avdekke ulike sider av en elevs kompetanse.

(Ny føreropplæring 2005)

Før vurderingsform velges, er det nødvendig å avklare hva formålet med vurderingen er.

I denne sammenheng skal læreren vurdere om elevens ferdigheter er tilstrekkelige, og at eleven har bestått trinn 3, slik at han nå er klar for oppkjøring hos trafikkstasjonen.

Den valgte vurderingsformen til trafikklæreren og intensjonene i den formelle læreplanen bør stemme overens. En læreplan inneholder vanligvis så mange mål at det ikke lar seg gjøre å vurdere samtlige. Det må derfor gjøres en vurdering.

Uansett har Statens Vegvesen en klar filosofi om hva opplæringen må vektlegge, en egen modell som har blitt utviklet av Vegdirektoratet i forbindelse med læreplanen 2005.

Modellen for føreropplæringen omfatter 7 tema. Disse kommer igjen i kapittel 5.

Ny føreropplæring 2005 skiller mellom to ulike vurderingsformer trafikklæreren kan benytte seg av. Disse vurderingsformene kalles formativ og summativ vurdering.

Formativ vurdering er også kalt prosessvurdering og skjer underveis i opplæringsforløpet. Denne typen vurderingsform er ofte av uformell karakter. Oppmerksomheten rettes mot elevens læringsprosess. Resultatet av vurderingen blir ofte brukt som en rettesnor for justering av undervisningsopplegget.

Formativ vurdering legger ikke betydelig vekt på spesifikk måloppnåelse, og kan ansees som en mer fleksibel og inkluderende vurderingsform. Dette fordi man lettere fanger flere sider ved elevens kompetanse.

Summativ vurdering, også kalt produktvurdering finner sted avslutningsvis i opplæringsforløpet. Denne formen for vurdering er mer formell.

Det er produktet av elevens læring som gjøres til gjenstand for vurdering, og formålet er å kartlegge hvilket nivå eleven befinner seg på etter endt undervisning

Læreren kan i tillegg differensiere mellom objektiv og subjektiv vurdering avhengig av hva som skal vurderes, hvilke kriterier læreren har å vurdere opp mot, og hvilke kriterier læreren anvender. Ved objektiv vurdering skal enhver vurderer komme frem til identisk resultat, mens ved subjektive vurderingsformer, vil den enkelte vurderers faglige skjønn bidra til at resultatet blir ulikt.

Den skjulte læreplanen legger fokus på områder som læring, planlegging og samarbeid.

Det kan derfor være vanskelig å vurdere om det egentlig finnes noe fasitsvar på disse områdene. Læreren kan i løpet av veiledningstimen trinn tre, oppleve at uforutsette momenter kan dukke opp. I slike tilfeller kan det være vanskelig og til og med helt umulig å ha en fast ramme man må følge. Både lærer og elevforutsetninger vil alltid være tilstede, så det å følge en fast mal på denne timen vil neppe la seg gjøre. Viktigheten av å opprette en fast mal vil alltid være tilstede, men viktigheten av å følge den blir ikke like viktig dersom eleven og læreren skal få et godt læringsutbytte.

3.3 Kompetanse

Kompetanse kan betraktes som de erfaringer, ferdigheter og kunnskaper som en person må ha for å kunne løse oppgaver. (Lærerplan førerkortklasse B, 2004)

Hva som er tilfredsstillende kompetanse vil variere med hvilke oppgaver som skal løses. I en vurdering av hva som er nødvendig kompetanse, bør en derfor ta utgangspunkt i de oppgavene som skal løses. Når eleven skal ta førerkort vil det i stor grad dreie seg om den trafikale kompetansen, og eleven skal ha vært gjennom de foregående trinnene, for å kunne fortsette utviklingen av den trafikale kompetansen på trinn 3. (den trinnvise opplæringen er nøyere beskrevet i kapittel 2). Den som skal føre et kjøretøy på en sikker måte, bør ha en omfattende kompetanse. Det vil være en forutsetning at føreren behersker kjøretøyet rent teknisk, men føreren bør også kunne samhandle med andre trafikkanter. For å kunne kjøre på en trygg og sikker måte bør føreren forstå hva som kan være, eller utvikle seg til farlige situasjoner.

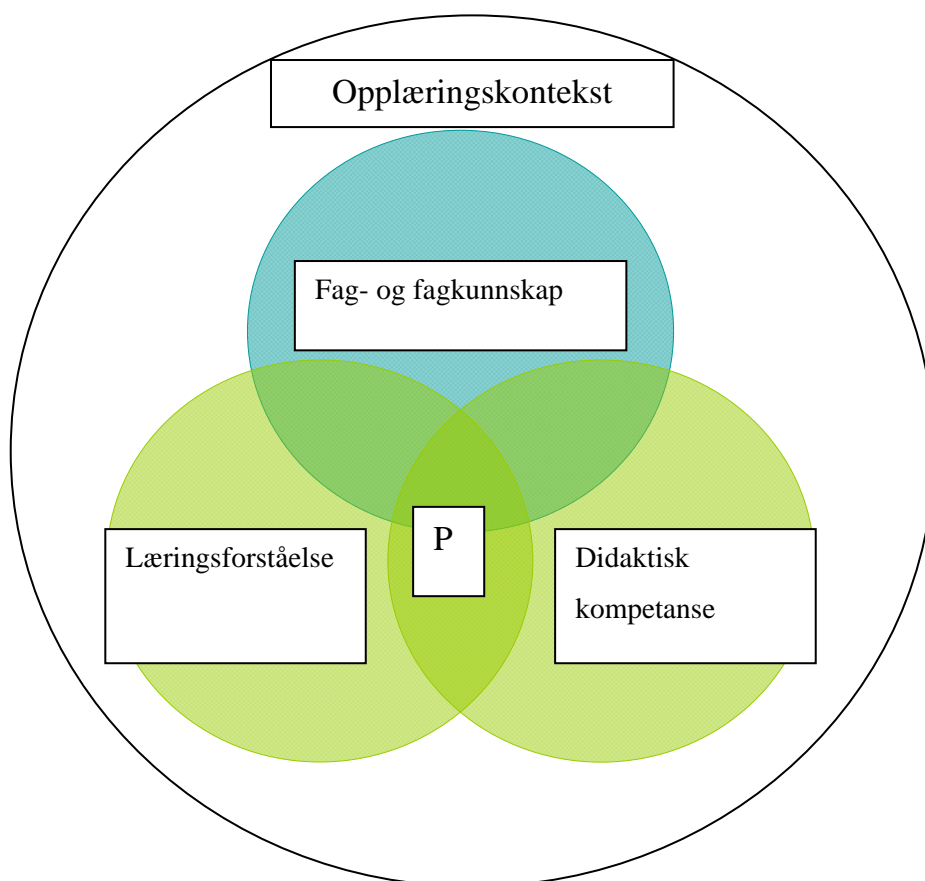
Føreren må også forstå hvordan egen atferd virker inn på sikkerheten, og ha vilje til å handle slik at kjøringen blir sikker. Trafikal kompetanse kan betraktes som et samlebegrep for den kompetansen som kreves for å løse alle disse oppgavene.

(Lærerplan førerkortklasse B).

Det vil være trafikklærerens oppgave å legge til rette for at den trafikale kompetansen skal kunne oppnås hos eleven. For at denne kompetansen skal kunne nås på en tilfredsstillende måte, er det viktig at trafikklæreren bruker både pedagogisk og faglig kompetanse som verktøy underveis i prosessen. Pedagogisk kompetanse kan omtales som den måten trafikklærere utvikler seg på, gjennom teoretisk innsikt. De seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen kan brukes til å beskrive den teoretiske innsikten. (Mål, metode, vurdering, innhold, rammer, læreforutsetninger). Faglig kompetanse kan beskrives som den måten trafikklæreren bruker den pedagogiske kompetansen i yrkesutøvelsen. Ved at trafikklæreren er seg bevisst de seks kategoriene i yrkesutøvelsen, kan det også bidra til å styrke den faglige innsikten. Ved å for eksempel jobbe med kategorien evaluering, kan trafikklæreren reflektere og evaluere, og løfte det som gikk bra ved å fortsette med det også i neste undervisningsopplegg. Han kan utelate det som ikke gikk så bra, og erstatte det med nye og annerledes metoder. Slik kan undervisningsopplegget konstant være i en kontinuerlig utvikling. Evaluering og reflektering, kan dermed bidra til å styrke den helhetlige opplæringen.

Det kan være vanskelig å si noe om hvilken kompetanse som gir best mulig grunnlag til å lede andres læringsprosesser. Noen elever kan lære mer fra lærere med mer faglig kompetanse, mens andre elever kanskje lærer mer av lærere med mer pedagogisk kompetanse. Dette kan henge sammen med den enkelte elevs forutsetninger. Som tidligere nevnt kan ”tankeverktøy” som refleksjon bidra til å utvikle egen praksis for så å se dette i samsvar med intensjonene i opplæringen. Rismark og Sølvberg 2005, har utarbeidet en pedagogisk plattform som innebærer valg og overveielser som læreren foretar i sitt arbeid.

Plattformen inneholder både faglige og pedagogiske kvalifikasjoner.



Figuren illustrerer sammenhengen mellom de ulike områdene som til sammen utgjør trafikklærernes pedagogiske plattform.

En nærmere karakteristisk uttrykk for denne pedagogiske plattformen kan være dynamikken i lærernes pedagogiske praksis. Undervisningen dreier seg om å legge til rette for at læring skal skje. Plattformen illustrerer at fagkunnskap, didaktisk kompetanse og læringsforståelse har betydning for hvilken praksis som etableres. Den til enhver tid eksisterende praksis (P i figuren) vil være fleksibel og reflekterer balansen mellom fagkunnskap, didaktisk kompetanse og læringsforståelse i den enkelte situasjon. Den enkelte lærer har sin egen ballast innen hvert av områdene, og praksis vil således variere fra lærer til lærer avhengig av hva den enkelte innehar av kunnskaper og ferdigheter.

3.4 En forskende trafikklærer?

L. Stenhouse (1975) sammenlignet læreplanutviklerne med kokken som skal skrive en ny kokkebok: De nye matrettene eksisterer først som ide i kokkens hode. Men ingen kokk i verden ville våge å skrive kokkeboken uten først å prøve retten ut i sitt eget kjøkken.

På samme måte eksisterer ideer om undervisning først i hodet på ulike forslagstillere.

Men i motsetning til kokken har disse ingen skrupler med å lansere ideene uten at de har vært prøvd ut under virkelige klasserombetingelser.

Ofte blir uprøvde ideer lansert som løsningen på en rekke undervisningsproblemer.

Derfor må "den forskende lærer" selv prøve dem ut ved sin skole og i sitt klasserom.

Disse trekkene kjennetegner "den forskende lærer": (Stenhouse, 1975)

- Systematisk spørrende holdning til egen undervisning.
- Vilje og ferdighet til å studere sin egen undervisning.
- Vilje til å la andre lærere observere og diskutere undervisningen
- Prøvende holdning til å anvende teori i praksis.

Stenhouse tar utgangspunkt i at det er læreren som kritisk vurderer og utprøver læreplanen. Læreren må utvikle en forskende holdning til sin egen undervisning.

Hovedhensikten er at læreren skal forstå sin egen undervisning og sine egne klasserom.

Det skal skje ved at læreren bevisstgjør "rutinen" eller de tilvante undervisningsferdighetene.

Kritikere av Stenhouse mener at det er vel og bra at "den forskende lærer" skal gjennom kritisk vurdering og utprøving finne ut av innhold og metoder. Når det gjelder spørsmål om læreplanens mål og verdigrunnlag kan ikke dette besvares av "den forskende lærer" alene.

Her må også andre samfunnsgrupper en lærere komme til orde. Med andre ord må ikke læreres autonomi ikke strekkes så langt at den gjelder fastlegging av målet for undervisningen.

En profesjonell autonom lærer har i følge **Barrow (1995)**:

- En grundig forståelse for skole, utdanning og undervisning.
- En grundig forståelse for lærerens rolle, og av de krav som kan stilles til læreren
- En grundig innsikt i hva vi vet om undervisning, og de forhold og faktorer som begrenser vår viten.

Ut i fra slik forståelse, kunnskap og innsikt kan den autonome lærer:

- Planlegge og tilrettelegge undervisning i det enkelte klasserom.
- Vurdere læreplanens råd og retningslinjer.
- Utvikle egne læreplaner.

Med andre ord ta teoribegrunnede og selvstendige avgjørelser i tilknytning til egen praksis i trafikkskole og veiledningstimen trinn tre.

3.5 Veiledningsstrategier

Veiledningsstrategier kan sees på som ulike hjelpemidler trafikklæreren kan ta i bruk underveis i veiledningstimen trinn tre.

Trafikklæreren kan stå ovenfor ulike valg om hvilke metoder han skal ta i bruk.

Valg av ulike metoder kan sees på som en utfordring. Dette fordi trafikklæreren på forhånd ikke vet for sikkert hvilke veiledningsstrategi som vil passe best til den enkelte elev.

Det kan i slike tilfeller være viktig å påpeke at trafikklæreren har tilgang til en beskrivelse av forskjellige metoder som kan være avklarende og til hjelp i planlegging og gjennomføring av veiledningstimen trinn tre.

Enkelte veiledningsteorier tar for seg strategier som påpeker viktigheten av selvinnsikt.

Dette kan vi blant annet se av PYT- trekanten som vil bli beskrevet senere.

For å kunne oppnå selvinnsikt kan det være viktig med refleksjon.

Underveis i trafikkopplæringen skal elevene ha tilegnet seg kunnskap om selvinnsikt.

Sitat læreplan førerkortklasse B, side 10:

”Mot slutten av opplæringen, når eleven har en mer variert kjøreeerfaring og bedre forståelse for betydningen av egne handlings- og vurderingstendenser, må elevene konfronteres med og reflektere over egne atferdstendenser. Denne innsikten er en viktig ballast når kjøringen på egen hånd starter”.

Når en elev har kjørt seg fast i en vanskelig eller fortvilet situasjon, kan det være viktig å være trafikklæreren bevisst at eleven kan ha ressurser og evner inne i seg til selv å løse sine problemer så lenge noen hjelper til med å skape de nødvendige forutsetninger for slik problemløsning. Her er det veilederen kommer inn.

3.5.1 Praksistrekanten

Handal og Lauvås (1990) opererer med tre praksisnivåer og betegner dem: P1, P2 og P3. Nivåene blir ofte framstilt i den såkalte "didaktiske praksistrekant" (Handal og Lauvås 1990).

Modellen illustrerer at lærerpraksis er mer enn den virksomhet som direkte kan observeres i skole og baksetet på en personbil førerkortklasse B.



Prosedyrene i Handal & Lauvås` veiledningsstrategi består av:

- a) førveiledning på grunnlag av et veiledningsdokument hvor planene for f.eks.veiledningsskjemaet trinn tre gjennomgås.
- b) selve gjennomføringen av veiledningstimen trinn.
- c) etterveiledning i etterkant av veiledningstimen.

Målet er å reflektere over sin tause kunnskap som er styrende for handlingene våre.

De kaller dette for praksisteori (PYT = Praktisk Yrkes Teori), som består av handlinger (P1), begrunnelser for handlingene basert både på kunnskaper og erfaringer (P2) og en rettferdiggjørelse av handlingene, - altså verdibaserte begrunnelser (P3).

3.5.2 Klient sentrert veiledning

Carl Rogers (1965) har utviklet en veiledningsstrategi som også kan være nyttig å ta i bruk i veiledningstimen trinn tre. Rogers' klient-sentrerte eller, som den også blir kalt, ikke-styrende (non-directive) teori, er den teorikilde som mange senere veiledningsteoretikere har øst fra.

Denne teorien inneholder lite av regler, teknikker eller prosedyrer for hvordan veilederen skal få til selvinnsikt og atferdsendring hos veisøker. Her er det altså ikke snakk om at trafikklæreren skal øve aktiv påvirkning på elevens atferd i form av å tolke, overtale, korrigere, sette konkrete mål eller gi styrende råd. Veilederen skal verken gjøre noe med eller for den han veileder, men skal i stedet prøve å gi hjelp slik at veisøker kan få frigjort sin egen evne til selvinnsikt og vekst og selv ta de skritt som er nødvendig med tanke på å endre atferd.

I følge Rogers er en vellykket veiledningsprosess avhengig av at følgende forutsetninger er på plass:

1. Det eksisterer et varmt og trygt kontaktforhold mellom veileder og veisøker.
2. Veisøker er i en tilstand av uro eller ubalanse («inkongruens») / er sårbar/ opplever et dilemma og har selv et behov for å få veiledning.
3. Veilederen er «kongruent» eller ekte i forholdet (dvs. er ikke falsk, later ikke som, spiller ikke roller).

4. Veilederen viser en ubetinget positiv, åpen og aksepterende holdning til veisøker.
5. Veilederen praktiserer en empatisk forståelse for veisøker sine problemer eller opplevelse av en situasjon.
6. Veisøker må selv oppleve at veilederen er ekte og viser aksept og empatisk forståelse for det veisøker opplever som problematisk.

Veilederens hovedoppgave blir da å skape et samtaleklima der disse 6 vilkårene er til stede og der de ovenfor nevnte kravene til veilederen kommer til uttrykk i alt det veilederen foretar seg, det være seg kroppsspråk og talespråk, ansiktsuttrykk, stemmebruk etc. (Johnson 1965).

Det kan være nyttig for trafikklæreren å se både praksis-trekanten og Carl Rogers teori i sammenheng for en god utførelse av veiledningstimen trinn tre.

Kommunikasjon i veiledningen bør bygge på anerkjennelse, likeverd og empati slik Carl Rogers foreskriver (Johnson 1965). Berit Bae (1996) viser til fire kjennetegn på anerkjennelse:

- å forstå den bakenforliggende mening
- bekreftelse på veisøkers erfaring
- åpenhet innebærer å kunne oppgi kontrollen
- selvrefleksjon og avgrensethet

Når eleven har noe å fortelle kan det være viktig at trafikklæreren leser kroppsspråket, setter ord på det, og tolker innholdet i budskapet. På den måten kan trafikklæreren få frem meningen som eleven ønsker å få frem.

Når det gjelder punkt nummer to som er bekreftelse på veisøkers erfaring, kan det være viktig at trafikklæreren gir kraft til og aksept på elevens opplevelser, tanker og følelser.

Åpenhet er et tredje aspekt ved den anerkjennende kommunikasjonen. Det innebærer å kunne oppgi kontrollen. Trafikklæreren må tåle å ikke vite straks hva eleven er oppatt av, selv om budskapet vil kunne gi trafikklæreren overraskelser og fremkalle uforutsigbare reaksjoner.

For det fjerde må trafikklæreren vise evne til selvrefleksjon og være avgrenset.

Trafikklæreren må ha perspektiv på seg selv, se seg selv utenfra og ha evne til å skille mellom sin egen og elevens opplevelse og erfaring. Å være selvreflektert kan innebære å ta elevens perspektiv på seg selv ved å prøve å sette seg inn i hvordan egne handlinger kan se ut og oppleves fra elevens synspunkt. I læreplan førerkortklasse B legges det vekt på at eleven skal utvikle selvinnsikt, risikoforståelse og refleksjon over egne atferdstendenser. (Læreplan førerkortklasse B side 10 og 15) Samtidig inneholder ikke planen noe mer utdypende om veiledningsstrategier. I læreplan for førerkort bruker man den danske filosofen, psykologen og teologen Søren Kierkegaards definisjon om veiledning:

"... at man, når det i sannhet skal lykkes en å føre et menneske et bestemt sted hen, først og fremst må passe på å finne ham der hvor han er, og begynne der."

For å bedre forstå Statens Vegvesens valgte definisjon, presenteres herved Søren Kierkegaard (1813-1855) litt nærmere:

"Det subjektive jeg-et står over fornuften, og er ikke kun en del av verden"

Kierkegaard mente dermed at svaret ikke lå i å finne frem til det perfekte "system".

Til "systemet" som løsningen på alt. For ethvert system baserer seg på rasjonelle prinsipper, og subjektivitet er ikke rasjonelt. Som trafikklærer kan det være riktig å ta hensyn til både Kierkegaards definisjon og forskrift § 7-5, ettersom begge er en del av gjeldende læreplan.

Om å veilede

"... at man,

når det i sannhet skal lykkes en

å føre et menneske et bestemt sted hen,

først og fremst må passe på å finne ham

der hvor han er,

og begynne der.

Søren Kierkegaard (Læreplan førerkortklasse B side 2)

Læring er i seg selv et sammenfattet fenomen. Det gjenspeiler seg i det brede spekteret av læringsteorier som er utviklet. Hver for seg legges det vekt på forhold som individuelle prosesser, sosiale prosesser, kontekst, situasjon og interaksjon. Fra teoriene kan det trekkes ulike implikasjoner for utformingen av pedagogisk praksis. De som underviser vil heller ikke da ha en felles forståelse av hva læring er. Med dette som utgangspunkt kan det læringsteoretiske feltet beskrives ved hjelp av to læringsmetaforer (Sølvberg 2005). Metaforene består av tilegnelse og deltakelse. Dette kan ha betydning for utformingen av opplæringen ved at en lærer for eksempel arbeider ut fra en ide om at læring handler om individuell tilegnelse av kunnskap. Dette vil gi en helt annen praksis enn dersom læreren har som utgangspunkt å oppnå resultater gjennom deltakelse. Eksempler på dette er at en lærer som mener at læring handler om individuell tilegnelse av kunnskap, vil kunne legge opp til læringssituasjoner der elevene får arbeide med stoffet på egen hånd. Dersom læreren i tillegg mener at kunnskap kan overføres, vil læreren ha stor tillit til at elevene får et godt læringsutbytte ved å høre på lærerens talestrøm. Et syn på at læring handler om deltakelse, vil kunne åpne opp for andre læringssituasjoner preget av mye elevaktivitet og samarbeid. Dette kan igjen sees i sammenheng med lærerplanen, der elevene skal opptre som aktive individer.

4. Kapittel 4 – Metode

4.1 Innledning

Undersøkelsen omhandler hvordan veiledningstimen utføres i praksis med forskjellige trafikklærere ved ulike trafikkskoler. Ved å se om det er en vesentlig forskjell på hvordan en liten, en middels og en stor trafikkskole utfører veiledningstimen trinn 3, og ved å se om ulike størrelser på skolen har noe å si for undervisningsopplegget, kan forskeren få et sammenligningsgrunnlag.

Sammenlikning mellom de ulike trafikkskolene og lærerne, kan bidra til å gi forskeren en subjektiv forståelse av hvilke veiledningsstrategier som fungerer bra og hvilke veiledningsstrategier som fungerer mindre bra.

4.2 Problemstilling:

Hvordan utfører trafikklærere veiledningstimen trinn 3, personbil?

Delpproblemstilling:

Hvordan bruker læreren læreplanen i veiledningstimen trinn 3?

Ut fra samtaler med Vegdirektoratet begrenser jeg meg til å si noe om hva som kjennetegner en liten, en middels og en stor skole. En liten skole kan være et enkeltmannsforetak, eller opptil to personer. En mellomstor trafikkskole består av 3-8 lærere, og en stor skole består av alt over 8 lærere. Ut fra denne karakteristikken er flertallet av trafikkskolene i Norge er små.

Hvordan den enkelte trafikklærer er med på å danne grunnlaget for elevens refleksjon og selvinnsikt, vil derfor være av stor betydning for elevens videre læring og utvikling som sjåfør. Selvinnsikt, egne verdier, er meget sentralt under trafikkopplæringen generelt og veiledningstimen spesielt med tanke på dagens gjeldende læreplan.

Ved å observere hvordan læreren bruker lærerplanen i veiledningstimen, vil jeg kunne sammenlikne lærerens undervisning med innholdet i læreplanen og ikke minst målet med veiledningstimen. Dette vil være nyttig fordi man tydeligere kan se forholdet mellom formuleringsplanet i læreplanen og realiseringsplanet i opplæringen.

Under en veiledningstime stilles det, gjennom læreplanen, helt tydelige krav til samtale mellom lærer og elev, når i prosessen veiledningstimen skal foregå, læreren skal også gi eleven tilrådning i spørsmålet om eleven har den kompetansen som er nødvendig for å få et godt læringsutbytte av opplæringen i neste trinn.

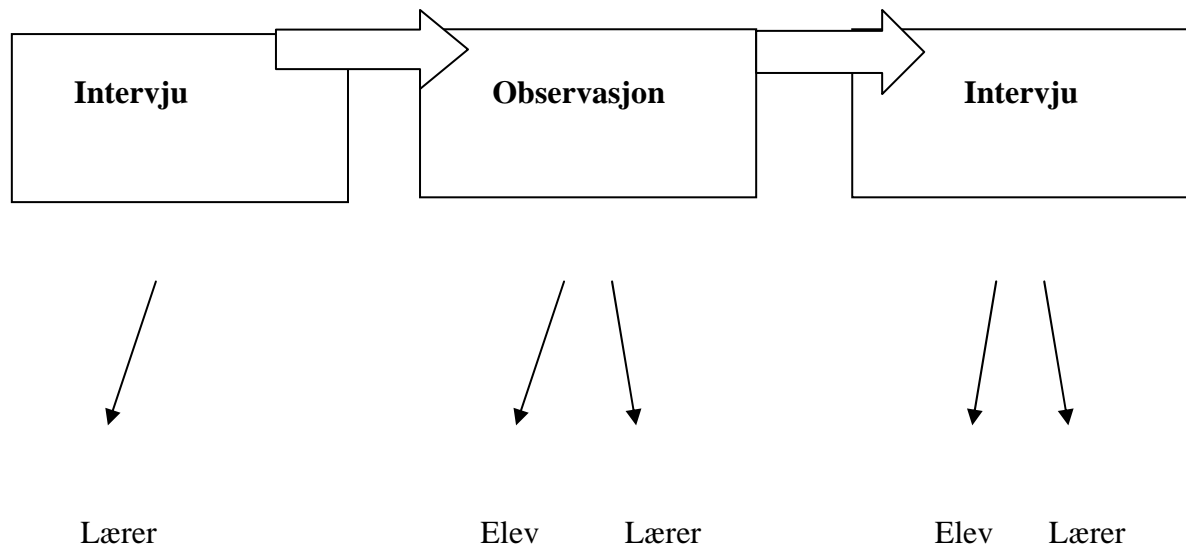
Noe som er spesielt med veiledningstimen er at det vil kreve veiledningskompetanse hos trafikklæreren

I tidligere nomalplaner har trafikklærerne gjennomført såkalt kjøretest, hvor læreren skulle komme med en tilbakemelding til eleven. Under veiledningstimen også skal det gis tilbakemelding fra trafikklæreren, men eleven skal i samarbeid med læreren ”ta stilling til...”

Dessuten er timen obligatorisk, så det er ingen vei utenom for noen.

At læreplanen krever et bestemt opplegg og måloppnåelse, eliminerer ikke trafikklærernes subjektive forståelse og gjennomføring av denne timen.

4.3 Forskningsdesign



4.4 Valg av metode

Ordet metode kommer fra det greske ordet ”meta hodos” som betyr ”etter sin vei”. (*Caplex 2005*) Metode er ikke et mål i seg selv, men et hjelpemiddel. Det er problemstillingen som styrer valg av metode.

Metoden sier noe om hvilken type informasjon som er ønskelig å finne.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju og observasjonsmetode som tilnærming.

Hovedprinsippet i kvalitativ metode er at den skal sikre at respondentenes opplevelse kommer til uttrykk, uten direkte påvirkning og kontroll. Målet er å beskrive og forstå respondentenes livsverden. Kvale sier: "Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke snakke med dem" (Kvale, 1997, s. 17). Tradisjonelt har forskningen vært dominert av kvantitative metoder, først og fremst innen naturvitenskapene. Den kunnskapen som her har blitt generert har hatt status som den eneste sannhet, og alt som ikke kunne kvantifiseres og måles var ikke vitenskap. Etter hvert har andre former for metoder kommet til, og man har sett at den tradisjonelle kvantitative forskningen ikke alltid har det rette svaret, og at den heller ikke var egnet til all type forskning. Nyanser, opplevelser og den enkelts erfaring representerer sannheten i kvalitativ forskning, begreper som vanskelig lar seg telle.

Metodevalget har gitt forskeren mulighet til å komme nærmere inn på selve utførelsen av veiledningstimen trinn tre. Dette fordi forskeren selv har sittet i baksetet på en personbil, intervjuet og observert mens veiledningstimen trinn tre har foregått. Denne metoden kan ha bidratt til en nøyere studie av elevenes og lærernes refleksjoner og tanker om hvordan veiledningstimen trinn tre ble utført. Dette fordi forskeren har fått mulighet til å tolke informantene gjennom tilstedeværelse.

De som er skeptiske til kvalitative metoder, vil kanskje ikke være enige i dette. Noen kan sette spørsmålstegn ved hvorvidt dette er "ekte" forskning eller ikke.

De hevder at det som er subjektivt ikke kan gi oss noe som helst kunnskap av allmenngyldig verdi. Det som da blir viktig er at dataene og den kunnskapen man får, innhentes og forvaltes på en slik måte at studien som helhet tilfredsstiller de vitenskapelige kravene som god forskning krever. Med dette menes krav til systematisk argumentasjon, troverdighet og etterprøvbarehet (Kvale, 1997).

4.5 Drøfting av valgt metode

Problemstillingen i denne studien kunne vært belyst ved hjelp av ulike metoder, både av kvalitativ og kvantitativ art. Skulle oppgaven hatt en kvantitativ tilnærming kunne man for eksempel gjort bruk av et spørreskjema, og utført en undersøkelse på et større antall trafikklærere. Dette hadde derimot ikke gitt data av kvalitativ karakter. Det ble derfor valgt kvalitativt intervju for å kunne gå i dybden heller enn i bredden. For å få dette til var det nødvendig å være i kontakt med respondentene personlig, både for å kunne spørre utdypende men også for å følge opp eventuelle uklarheter underveis.

Det er viktig at forskeren har satt seg inn i datamateriale som angår dødsulykker på Norske Veger, og den statistiske kurven som viser at det er størst ulykkesrisiko blant unge førere er tatt med, for å kunne gi en pekepinn på viktigheten av en styrket føreropplæring. Ved å sette seg inn i historisk materiale, både kvantitativt og kvalitativt, kan man som forsker kunne få et mer helhetlig bilde av utviklingen i samfunnet.

Selv om statistisk analyse eller spørreundersøkelser ikke har blitt benyttet i denne oppgaven, har forskeren på forhånd satt seg inn i statistiske kurver og spørreundersøkelser av hva problemstillingen angår.

Når man skal velge metode kan det være viktig å belyse fordeler og ulemper ved ulike metoder. Svakheten ved å bruke en tilnærming som gir nærhet til forskningsobjektet, noe intervju og observasjon gjør, kan være at informasjonen forskeren får under intervjuet kan misforstås eller feiltolkes. (Kalleberg 1996)

Utvalget i undersøkelsen er forholdsvis lite. Dette kan for noen være et kritisk synspunkt. Dette fordi et lite utvalg kan være forbundet med faren for feiltolkninger og feilslutninger. Grunnen til det er at tilfeldige samsvar kan virke som en lovmessighet, og vilkårlige avvik kan se ut som en påfallende kontrast.

Det er likevel av betydning at undersøkelsen utføres med intervju og observasjon som metoder. Dette på grunn av tid og omfang av oppgaven, og betydningen av nærhet til forskningsobjektet i denne sammenhengen.

Ved bruk av dialog, observasjon samt egne notater vil forskeren kunne få et mer helhetlig bilde av veiledningstimen, og dermed sitte igjen med inntrykk som lettere kan knyttes til problemstillingen.

Grunnen til at opplevelsene lettere kan knyttes til problemstillingen er at når forskeren selv er tilstede og sanser det som skjer, kan opplevelsen relateres til virkeligheten. Dette hadde vanskelig latt seg gjøre dersom forskeren skulle ha samlet inn avkrysningsskjemaer fra ulike elever og formet en konklusjon ut fra dette. (Kvale 1997)

På den annen side kan denne tilstedeværelsen føre til skuespill fra læreren nettopp fordi forskeren er tilstede. Med forskeren i baksetet vil det være fare for at læreren gjennomfører veiledningstimen slik han tror forskeren ønsker.

Ved bruken av spørreskjema ville forskeren ha utelatt den menneskelige kontakten som kan oppstå ved bruk av observasjon og intervju, men man kan på den annen side unngå nevnte skuespill.

Intervju og observasjon som metode gir forskeren et mer konkret og nøyaktig innblikk i hvordan veiledningstimen 3 gjennomføres, enn dersom forskeren eksempelvis hadde lest fra en statistisk kurve blant tidligere utførte undersøkelser. Dette gjelder både fra elevens og lærerens side. Det å intervju eleven uten lærerens tilstedeværelse gir forskeren dypere innsikt i informasjonen som gis, samt en sammenligning av alle forskningsobjektene i undersøkelsen, også lærerne. Ved å sitte i baksetet på en personbil å observere, oppnår man den menneskelige kontakten. Noe som er viktig at ikke uteblir, da veiledningstimen er en såpass viktig undervisningstime. Dette med tanke på hva som står i læreplanen om veiledningstime trinn 3.

4.6 Informantene

Informantene i undersøkelsen bestod av 6 trafikklærere og 6 elever. Dette er et relativt lite utvalg, men kan bidra til et nærere studium av hvordan ulike trafikklærere utfører veiledningstimen trinn 3.

Dette fordi undersøkelsen består av intervju før og etter observasjonen, noe det kanskje ikke ville blitt tid til dersom forskeren hadde hatt et utvalg som var større.

Jeg har intervjuet og observert 3 trafikklærere som har vært i bransjen i mer enn 5 år og 3 trafikklærere som har vært i bransjen i mindre enn 5 år.

Forskjellen mellom disse er todelt; Mye erfaring og kort eller lang utdanning, eller lite erfaring og kort eller lang utdanning.

Ved å sammenligne de ulike svarene i intervjuguiden og avkrysningene i observasjonsskjemaet, kan man se om erfaring har noe å si for hvordan trafikklæreren utfører veiledningstimen trinn 3.

Elevene i undersøkelsen er ”tilfeldig” valgt der bakgrunnen til elevene ikke vil ha noe å si for å bli tatt med i undersøkelsen. Ønsket er å intervju de elevene som den enkelte lærer har i sin veiledningstime. For at man skal kunne se likheter og ulikheter hos den enkelte lærer og elev, er det en forutsetning at man intervjuer de to som har vært i samme læringssituasjon.

Funnene kan variere fra person til person og fra bedrift til bedrift. Ønsket er derfor å dra til ulike trafikkskoler, for å observere, intervju for selv å oppleve nærhet til forskningsobjektene.

Uansett hva man vil erfare på veien er det viktig å trekke inn at utvalget er forholdsvis lite, slik at noen endelig konkludering vil være umulig. Likevel vil forskeren få et innblikk i lærerens opplegg, og hvordan ulike trafikklærere bruker læreplanen i henhold til veiledningstimen trinn 3.

4.7 Presentasjon av informantene

Alle de seks lærerne har bakgrunn som trafikklærer. En av informantene er kvinne, mens fem av informantene er menn. Tre av informantene som deltok i undersøkelsen har vært i bransjen i mindre enn 5 år, hvorav en var kvinne.

De andre tre hadde vært i bransjen i mer enn 5 år. Informantene kommer fra fire ulike trafikkskoler. To enkeltmannsforetak, en mellomstor, og en stor trafikkskole. Med unntak av enkeltmannsforetakene, var det to informanter fra hver skole.

De seks elevene hadde ingen spesielle kriterier, annet enn at de ”fulgte” den enkelte lærer. Alle elevene fylte 18 samme året de var på veiledningstimen trinn 3, utenom en som var i 40-årene. En av elevene hadde litt problemer med å beherske Norsk.

Fordelen med et utvalg som er tilfeldig og ganske spredt, er at det dersom er slående likheter mellom de ulike svarene og observasjonene, kan man danne seg et bilde som kan tenkes ligger nær opp til virkeligheten. Dersom man for eksempel intervjuet og observerte 5 informanter med lik erfaring som alle var fra samme skole, hadde det vært vanskelig å kunne trekke slike slutninger. Dette fordi skolen kan utføre et bestemt undervisningsopplegg som gjelder veiledningstimen trinn 3, og lærerne kunne hatt et tett samarbeid seg imellom.

Siden det er veiledningstimen trinn 3 som skal undersøkes, og den er det tredje av fire trinn i den trinnbaserte opplæringen, er eleven godt på vei til å ta førerkortet.

Det er på trinn tre, han skal kunne være klar til å bestå en oppkjøring.

Lærer og elev har dermed hatt tid til å bli godt kjent med hverandre. Sannsynligheten for trygge rammer rundt læringssituasjonen er dermed større, da lærer og elev allerede kjenner hverandre godt. Med tanke på veiledningssamtalen, kan det være en fordel at det er god ”takhøyde”, så alle følelser og tanker kommer frem på en ærlig og oppriktig måte.

På den annen side kan det gode forholdet mellom lærer og elev føre til det motsatte.

Kanskje eleven, eller læreren, unngår en del vanskelige problemstillinger nettopp grunnet deres gode forhold?

Det er også verdt å merke seg at trafikklæreren etter hvert har lært sin elevs holdninger, kunnskaper og ferdigheter å kjenne i løpet av de timene de har kjørt sammen tidligere.

Det vil derfor være interessant å se om veiledningstimen kun dreier seg om hva som foregår akkurat denne dagen, eller om læreren klarer å knytte dette opp til tidligere timer.

Dessuten vil eleven ha forventninger til lærerens undervisningsmetoder basert på tidligere erfaringer og opplevelser.

Vil trafikklæreren stå til forventningene?

Uansett er det en viktig problemstilling.

Alle elevene ble informert om undersøkelsen god tid i forveien.

4.8 Trafikkskolene

Undersøkelsen foregikk på 4 ulike trafikkskoler på Østlandsområdet. Den omhandlet to skoler som drives som ettmannsforetak, en mellomstor og en stor trafikkskole.

Trafikkskolene ble valgt av meg selv, med bistand fra Vegdirektoratet.

Først søkte jeg gjennom skoler på 1881, der en av skolene er tatt fra. De andre skolene jeg kontaktet via 1881, ønsket ikke å være med i undersøkelsen. Dette er jo selvsagt frivillig, samtidig som et bidrag til å styrke 0-visjonen kunne være et godt formål?

Noe helt motsatt oppdaget jeg av en annen lærer. Han kunne virkelig tenke seg det, og ville ha skriftelige tilbakemeldinger på hvordan han selv hadde vært som lærer i løpet av veiledningstimen. Og jeg måtte gjerne komme tilbake...

I tiden som gikk med å skaffe de ulike trafikkskolene og de ulike lærerne viste det seg at å skaffe en stor skole, skulle bli et problem. Min forlovede jobber ved en stor trafikkskole, men å utføre undersøkelsen på denne skolen var i lang stund for meg helt utelukket.

Dette for å unngå å bli ”blendet” av nære relasjoner. Så en dag det kom en nyansatt og jeg så mine muligheter til å observere og intervju denne nye læreren, som så vidt hadde fått sine føtter innenfor sin nye arbeidsplass.

Grunnen til at jeg da valgte å gå for denne skolen likevel var at stor skole hadde vært en mangelvare i lang tid. Den nye læreren hadde heller ikke rukket å danne en egen veiledningsstrategi, verken for seg selv eller i samråd med andre.

Det brede spekteret av lærere og elever fortsatte å vokse!

Grunnen til at jeg har valgt to ettmannsforetak, en middels og en stor skole var for å se om det var vesentlige forskjeller skolene seg imellom. Den eventuelle forskjellen trenger ikke å ha noen betydning for om det er noen sammenheng med størrelsen på skolene og hvordan lærerne utfører veiledningstimen trinn 3.

Den enkelte skole kan ha spesielle undervisningsopplegg de følger eller det kan være person eller situasjonsbetinget, om størrelsen på skolene har noe å si for hvordan veiledningstimen trinn 3 utføres vil likevel gi forskeren et innblikk.

Det kan i denne sammenheng være interessant å se på hvilke verdier og internmål de enkelte bedriftene lever etter, og om trafikklærerens undervisning gjenspeiler dette.

En trafikkskole har kanskje også en pedagogisk plattform de bygger virksomheten på, hvilket vil være svært interessant å sammenlikne med hva som foregår i bilen.

Dette vil jo gjelde enkeltmannsforetak i samme grad som de større trafikkskolene, men hos enkeltmannsforetakene er det sjefen selv som underviser.

Hos de større trafikkskolene har kanskje ledelsen bestemt mål og pedagogisk plattform, mens de som underviser ikke har kunnet påvirke dette i samme grad. Slike og liknende problemstillinger vil være naturlig at forskeren har med seg under undersøkelsen.

4.9 Intervju

Intervjuguiden finnes som vedlegg nummer 2.

Kvale (1997) beskriver viktige aspekter som skal fremstiller hovedstrukturene i intervjuet. For det første er temaet for intervjuet respondentens livsverden og deres forhold til den. Intervjuet skal ha som formål å tolke meningen med sentrale tema og målet er kvalitativ kunnskap.

Intervjuet er deskriptivt ved at den innhentes åpne nyanserte beskrivelser, og at de hendelsene som beskrives er av spesifikk og ikke generell karakter. Intervjuet skal også være fokusert ved at det avgrenses til bestemte temaer. I tillegg skal man være åpen for at uventete tema blir tatt opp underveis.

Både tvetydighet i svarene fra informanten og endring i respondenten oppfatning av temaene kan gi andre data enn man i utgangspunktet hadde tenkt seg. Et intervju kan gi respondenten et annet perspektiv enn det han eller hun hadde i starten, og derved føre til at beskrivelser endres. Også intervjuerens følsomhet og innsikt i temaet, samt interaksjonen mellom forskeren og respondenten, vil innvirke på de dataene man får ut.

Kvale (1997) fremhever også at et intervju kan innebære en positiv opplevelse for respondenten ved at han får en ny innsikt i sin egen livssituasjon.

Det kvalitative forskningsintervjuet har ulike måter å velge intervjupersoner.

Valget i denne sammenhengen kan sees på som strategisk fordi målgruppen som sees etter regnes med å ha noe å bidra med i den utvalgte problemstillingen.

Spørsmålet om hvor mange intervjupersoner som er nødvendig, blir derfor i denne fasen aktuelt. Valget er avhengig både av problemstillingens karakter og den tiden forskeren har til rådighet. 12 informanter totalt vil delta i undersøkelsen, siden det kvalitative intervjuet handler om å gå i dybden er det viktig at antallet informanter ikke er for omfattende.

Å intervju kan omfatte å raskest mulig forstå hvilken situasjon den som blir intervjuet befinner seg i, og hvordan den som intervjuer må snakke for å bli forstått. (Kvale, 1997) Det handler også om å ta vare på det som blir sagt og sikre seg mot misforståelser.

Et intervju kan omhandle å få informasjon om den utvalgte situasjonen og hva det som sies av informanten bør føre av tiltak.

Dette kan sees på som utfordringer som vil være tilstede i enhver slik samtale. Dette fordi den som intervjuer kan få en annen oppfatning og forståelse enn det informanten ønsker å formidle.

I forskningsintervjuet er det den som intervjuer som er instrumentet.

Det er på grunnlag av spørsmålene man får svar, og evnen den som intervjuer har til å oppfatte svarene, ta vare på dem, forstå og tolke dem er avgjørende for om det du får ut av intervjuet er til å stole på.

Dette kan være en mulig feilkilde i undersøkelsen, dersom evnene til å tolke ikke samsvarer med det den som intervjues ønsker å formidle.

4.10 Utarbeidelse av guide

Dette er et strukturert intervju med åpne svar. I forberedelsene til slike intervjuer kan forskeren lage et intervjueskjema med ferdige formulerte spørsmål.

Disse spørsmålene skal til sammen gi godt grunnlag for å dekke problemstillingen og de temaer som inngår i problemstillingen.

Alle spørsmålene stilles til alle informanter i samme rekkefølge.

Fordelen med slike intervjueskjemaer er at en reduserer informasjonsmengden, og det blir lettere å håndtere i ettertid. En sikrer også at alle svarer på det samme, slik at det blir lettere å sammenligne.

4.11 Observasjon

Observasjonen foregår i baksetet på personbil førerkortklasse B under veiledningstimen. Observasjon er noe vi har sett, og som vi nedtegner underveis eller etterpå (Larsen, Ann Kristin)

Observasjonsskjema benyttes underveis i Observasjonen, samt notater som gjøres på egenhånd. Denne typen observasjon kalles ikke-deltakende observasjon.

Ikke deltakende observasjon karakteriseres ved at forskeren ikke er medlem av det sosiale systemet som skal observeres. (Larsen 2007) I dette tilfellet vil forskeren holde seg i bakgrunnen og ikke gå inn i samhandling med det som observeres. Forskeren observerer veiledningstimen, og hvordan trafikklæreren utfører denne.

Informantene som observeres, er trafikklæreren og den enkelte elev som sammen skal utføre veiledningstimen. Desto mer samsvar med intervju og observasjon, og samsvar mellom lærerens og elevens svar vil bidra til en mer valid undersøkelse.

Underveis i observasjonen er det viktig at forskeren hele tiden er fokusert på det som skjer. Forstyrrende elementer underveis i observasjonen kan bidra til mulige feilkilder.

4.11.1 Observasjonsskjema

Observasjonsskjema vil bli benyttet underveis i observasjonen.

Observasjonsskjema består av en rekke kolonner, som baserer seg på 0-7 minuttet, helt frem til det har gått 45 minutter.

Observasjonsskjemaet inneholder momenter som er tenkelige kan skje i løpet av en veiledningstime. Eksempler er at læreren skriver, eleven skriver, læreren viser engasjement, eleven viser engasjement, enveiskommunikasjon, toveiskommunikasjon og metakommunikasjon. Det vil si hvorvidt lærer og elev samtaler om hvordan veiledningstimen trinn tre foregikk.

Mange kryss i samme minuttsskolonne, antyder hyppige innslag nøyaktig i denne delen av timen.

Det kan være godt å ha noe for hånden slik at man kan krysse av i skjemaet når noe foregår. Ulempen med dette er at dersom noe foregår som ikke allerede står i skjemaet, vil ikke skjemaet komme til nytte. Jeg vil derfor i tillegg ta egne notater underveis i observasjonen.

Både intervjuguiden og observasjonsskjemaet ligger som vedlegg tilslutt i oppgaven.

4.12 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om relevans eller gyldighet (Larsen Ann Kristin, 2007) Med dette menes at forskeren må samle inn data som er relevant for å kunne formulere en konklusjon.

Kvale (1997) hevder at det er en prosess å sikre validiteten gjennom en hel studie ikke bare i slutfasen. Først og fremst må man sikre at valget av metode og design er riktig i forhold til den problemstilling som er valgt, dernest at man har et representativt utvalg. Så må man sikre at man bruker samme begrep både på teori og empiri stadiet, at man som forsker har bred innsikt i problemområdet, og at det er en logisk sammenheng mellom det teoretiske fundamentet i undersøkelsen og forskningsspørsmålene

Denne undersøkelsen benytter mer enn en metode, fordelene med en slik kombinasjon kan være at den kan bidra til høy validitet.

Til tross for et lite utvalg, dreier seg kun om seks lærere og elever fordelt på tre trafikkskoler, vil forskningen kunne si noe om hvordan veiledningstimen faktisk foregår.

I forkant av gjennomførelsen på trafikkskolene har jeg gått nøye gjennom spørsmålene, både i før og etterintervjuet, slik at jeg sikret at spørsmålene var relevante før problemstillingen. Før selve undersøkelsen må det også nevnes at jeg deltok i en veiledningstime trinn 2, for å lettere kunne se overgangene til trinn tre, samt en veiledningstime trinn tre, som ikke ble med i undersøkelsen.

Grunnen til at sistnevnte ikke ble med i undersøkelsen var for at jeg ønsket erfaring, før selve undersøkelsen inntraff. Jeg ønsket også å prøve ut spørsmålene mine i praksis for å se om jeg kunne bruke de videre. Etter denne timen ble to av punktene i observasjonsskjemaet gjort om. Noe som også bidro til å sikre validiteten.

I denne studien var utfordringen å sikre at det ble gitt en mest mulig korrekt gjengivelse av det respondentene sa. Er det som kommer frem i studien til å stole på? Det ble viktig å ha en rimelig balanse mellom utsagn, beskrivelse, analyse og problemstilling. Dette for å sikre en høy reliabilitet.

Gjennom intervjuet har man som forsker mulighet til å foreta korreksjoner underveis dersom det skulle utebli viktige momenter, og dermed endre spørsmålene til neste gang.

Forskeren var hele tiden bevisst at beslutningene ble knyttet opp til problemstillingen så konkret som mulig. Med beslutninger menes resultat, altså svar på intervjuet med hver trafikklærer.

Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet (Holter og Kalleberg, 1996)

Dette belyser viktigheten av at forskeren har vært pålitelig og nøyaktig underveis i forskningsprosessen.

Kvale (1997) hevder at reliabiliteten er vesentlig innenfor kvalitativ forskning. Andre som har drevet tradisjonell naturvitenskapelig forskning er derimot kritiske til reliabiliteten i kvantitativ forskning. Først og fremst hevdes det at reliabilitet ikke er aktuelt innenfor kvalitative metoder fordi kvantitativ og kvalitativ forskning har sitt utgangspunkt i ulike paradigmer, og derved har de også ulike kriterier for måling og kontroll.

Reliabiliteten har å gjøre med forskningsfeltets konsistens, og forskeren skal ha god kjennskap til forskningstemaet. Påliteligheten eller reliabiliteten bestemmes også av hvor nøyaktig de ulike stadiene i undersøkelsen har vært utført.

Fordi det ikke er et konstant objekt i kvalitativ forskning, mener man at undersøkelsen skal bestemmes ut fra undersøkelsens validitet

Et eksempel som kan vise til høy reliabilitet, er dersom flere forskere som utfører samme undersøkelse får samme resultat, kan man konkludere med høy reliabilitet. Forskeren kunne ikke på forhånd på denne måten sikre høy reliabilitet. Dette fordi det ikke tidligere er gjort undersøkelser som omfatter veiledningstimen trinn tre.

Å bruke intervju både før og etter gjennomføringen av observasjonen kan bidra til høyere reliabilitet i denne undersøkelsen. I denne forskningen har jeg, ref. kapittel 3.8, intervjuet læreren før veiledningstimen, og elev og lærer etter veiledningstimen.

Spørsmålene før veiledningstimen handler om hvordan lærerens syn på veiledning og læring er, og ikke minst hvordan veiledningstimen er planlagt med hensyn til mål og gjennomføring. Derimot etter veiledningstimen spørres det om hvordan timen foregikk, men også her spørres det om lærerens eget syn på egen veiledning og veiledning generelt. Sikring av høy reliabilitet trenger likevel ikke være så enkelt når det er snakk om kvalitative undersøkelser.

Gjennom observasjonen kan faren for lav reliabilitet dukke opp.

Det finnes mange tolkninger, og det er ikke sikkert at ulike forskere vil legge merke til det samme.

I intervjuet kan det være mulighet for at informanten påvirkes av intervjueren og av situasjonen, noe som kan ha betydning for det som blir sagt akkurat der og da.

Reliabilitet kan også omhandle at informasjonen behandles på en nøyaktig måte (Larsen, 2007)

For å sikre reliabiliteten har det blitt tatt evalueringsnotater og sammendrag etter hver enkelt veiledningstime.

Disse notatene har så blitt sammenlignet med hverandre. Ved sammenligning av notater har forskeren underveis i forskningen bidratt til å konkretisere data som er relevant for problemstillingen, og dermed økt sjansen for høyere reliabilitet.

Man vil ved evaluering og bevisstgjøring underveis opprettholde nærheten til forskningen, som i dette tilfelle er trafikklæreren og vedkommendes undervisning.

For å sikre høy validitet i dette tilfellet, er det viktig at spørsmålene i intervjuguiden er knyttet opp til problemstillingen så nøyaktig som mulig, og at det som skal observeres er nøye gjennomtenkt på forhånd.

En annen måte å sikre validiteten på, som vil utføres i dette tilfellet, er at informantene selv godkjenner de svarene forskeren har notert seg underveis i intervjuet. Ved at forskeren sikrer seg at det er samsvar mellom produktet og det informantene har uttalt, vil forskeren også sikre seg høy validitet.

4.13 Feilkilder

Statistisk sentralbyrå omtaler feilkilder som feilføringer og manglende opplysninger ved innlegging av data. (ssb.no 2008). Med andre ord kan feilkilde omtales som forhold som fører til gale slutninger.

Faren for feilkilder har vært tilstede gjennom hele undersøkelsen. Før utarbeidelsen av konklusjonen, så jeg det svært viktig at jeg var bevisst de mulige feilkildene.

Dette fordi dersom forskeren ikke hadde vært bevisst de mulige feilkildene som var tilstede i undersøkelsen, kunne han risikere å få en konklusjon som var langt unna virkeligheten.

Gjennom intervjuet i denne undersøkelsen kan en feilkilde oppstå dersom intervjueren påvirker informanten gjennom oppførsel eller ytre kjennetegn.

Forskeren kan for eksempel vise reaksjoner på svaret til informanten, slik at informanten forandrer svaret. Forskeren må derfor tilstrebe å virke like interessert i alle spørsmål og svar. Det er viktig at forskeren unngår å stille ledende spørsmål til den som blir intervjuet, dette fordi spørsmålsformuleringen til et ledende spørsmål kan øke sjansen til å få et bestemt svar. (Hellevik, Larsen, 2007)

En erfaren forsker kan beherske teknikker for å stille kontrollspørsmål, noe som trolig ville falle vanskeligere for meg som var mer uerfaren.

Dette har jeg prøvd å ta hensyn til ved at jeg hadde tenkt gjennom noen kontrollspørsmål på forhånd, dersom det ville bli uklart hva informanten faktisk mente. Det viktige for meg var informantens egne meninger fortalt med egne ord, uten påvirkning fra meg som intervjuer eller andre.

Kvale (2004) opplyser at feilkilder kan oppstå på grunn av konteksten, intervjueren og respondenten. Forskerens holdninger og verdier tas fram som en mulig feilkilde, og det var et punkt jeg derfor ønsket et bevisst forhold til. Det kan tenkes at trafikklæreren som blir intervjuet vil prøve å vise seg fra sin beste side ved å svare det man tror er det ”rette svaret”. Det er selvfølgelig tatt hensyn til med tanke på utforming av spørsmålene i intervjuet, men det kan allikevel slå feil. På den annen side kan det også hende at eleven ønsker å være så flink som mulig ved å svare så ”riktig” som mulig, slik at også i denne forbindelse var spørsmålsformuleringen viktig.

Feilkilder ved observasjon kan være at forskeren ikke får muligheten til å få med seg alt. I dette tilfellet er det kun en observatør, noe som kan minske sjansen for høy reliabilitet. Dersom flere forskere som forsker på det samme får samme resultat, kan vi konkludere med en reliabilitet som er relativ høy.

Samtidig er den kvalitative tilnærmingen viktig for resultatet av undersøkelsen, siden den fremgår i å ha nærhet til forskningsobjektet, og å finne resultater som ligger nært opp til virkeligheten.

Forskerens første og siste inntrykk er også noe som kan slå ut ved observasjon (Løkken og Søbstad, Larsen, 2007)

Førsteintrykket til forskeren kan feste seg slik at man ikke vil endre oppfatning selv om det kanskje er grunnlag for det. Siste inntrykket kan bidra til det som overskygger observasjonene eller tolkningen av disse, selv om det kanskje ikke er det som var det mest vesentlige for tiden da forskeren observerer.

Feilkilden i prosesser der forskeren selv har deltatt er at ulike forskere kan ha ulik oppfatning av hva som er relevant å vektlegge og hva som ikke er like relevant å ha med.

4.14 Analyse av funnene

Analyse av funnene foregikk steg for steg ved at informasjonen jeg fikk fra den første trafikkskolen ble lagret, og sammenlignet med funnene fra den neste. Etter hvert møte med ny trafikkskole evaluerte jeg timen og renskrev svarene jeg fikk fra informantene.

Jeg sammenlignet observasjonsskjemaet og svarene i intervjuguiden både fra lærer og elev fra hver observasjon, og skrev notater for likheter og ulikheter i funnene. Var det for eksempel likhet med elevens opplevelse av timen og bakgrunn?

I forkant av observasjonen og intervjuene hadde jeg gått gjennom spørsmålene og observasjonsskjemaet opptil flere ganger. Dette kan ha bidratt til å gjøre det mer systematisk underveis i intervjuene og observasjonene, fordi forskerens fokus kun var rettet mot intervju og observasjonsobjektene. Dette førte igjen til en mer ordnet analyse av funnene.

Sammenligningen av objektene i undersøkelsen foregikk opptil flere ganger. Dette for å være sikker på at all viktig informasjon ble inkludert.

5. Kapittel 5 – Presentasjon og drøftelse av funn:

5.1 Innledning

Føreropplæringens ambisjoner er i læreplanens kapittel 1 grovt inndelt i henholdsvis kjøreteknisk ferdighet, trafikal ferdighet, økonomisk og miljøvennlig kjøring, handlings- og vurderingstendenser, selvinnsikt, planlegging og forberedelse før kjøring. Dette innebærer at trafikklæreren bør skape gode situasjoner hvor elevene får anledning til å arbeide aktivt med trafikkfaglige problemstillinger. (Rismark 2006)

For læreren kan dette dreie seg om å legge til rette for elevens læring, men det kan også dreie seg om å utnytte sin egen kapasitet både faglig, didaktisk og pedagogisk.

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for hva forskningen har ført frem til. Det har blitt gjort undersøkelser knyttet til problemstillingen, og som forsker har jeg kommet frem til flere resultater i løpet av forskningen. Kapittelet inneholder i tillegg til redegjørelse og resultater, og drøfting av forskjellige funn.

5.2 Funn relatert til trafikklærerens undervisning

Vi ser av læreplanen at i tillegg til evaluering av måloppnåelse, er også hensikten med veiledningssamtalen å veilede eleven i forhold til faglig ståsted og videre læreprosess. Samtidig skal vurderingen bidra til å utvikle elevens selvinnsikt og evne til å vurdere egne sterke og svake sider. Uten unntak var sistnevnte ingen tema overhodet, uansett trafikklærer. Nå kan det sies at eleven utvikler selvinnsikt basert på hvordan timen ble gjennomført, men dette var på ingen måte et tema eller mål for noen av lærerne.

Dermed kan man spørre seg hvorvidt eleven faktisk utvikler denne evnen.

Med tanke på problemstillingen over, er det derfor svært interessant å se nærmere på hvor trygg trafikklæreren føler seg i forhold til hvordan veiledningstimen skal foregå. 5 av 6 var 100 % sikre på både metode, gjennomføring, innhold og mål, og hadde ingen ubesvarte spørsmål i denne forbindelse.

Det som er verdt å merke seg, er den ”usikre” trafikklærerens kompetanse og bakgrunn. Denne har lengst fartstid av samtlige, kompetanse innen flere førerkortklasser og mange seminarer og kurs bak seg innen pedagogikk og veiledning.

Når vi derimot ser på de 3 uerfarne trafikklærerne, finnes ingen tvil blant dem.

Dette vises også tydelig i bilen, da lærerne viser en trygghet og tro på eget opplegg, hvilket utvilsomt overbeviser eleven om en selvsikker og trygg lærer.

Dette viser vel å merke alle lærerne, også den ene ”usikre”.

Hvis vi sammenlikner alle trafikklærernes undervisning med hverandre, finnes ellers både likheter og ulikheter. Likheten mellom skjemaene var slående, til tross for at alle hadde egenkomponerte skjemaer. Med egenkomponerte menes trafikkskolens egne skjemaer, utviklet av ledere i den mellomstore og i den store trafikkskolen, mens i de små var utviklet av læreren selv. Uansett altså, veldig like temaer, hentet direkte fra målene under trinn 3 i læreplanen.

I tillegg er det også en felles oppfatning av hva som skiller veiledningstimen fra andre timer, det faktum at eleven kjører mer selvstendig under denne timen. Ellers synes lærerne å mene at det er lite som skiller veiledningstimen fra andre kjøretimer.

Når vi ser på forskriften og den lovpålagte gjennomføringen, gikk nesten alt etter loven.

Alle timene hadde riktig varighet, 45 minutter, og timen inneholdt både kjøring og samtale. Dessuten var temaet måloppnåelse på trinn 3. Det som var noe påfallende, var enkelte læreres tidspunkt for gjennomføring.

Forskriften krever veiledningstime etter sikkerhetskurs på bane, før sikkerhetskurs på vei.

I to tilfeller unnlot lærerne å følge dette, og gjennomførte veiledningstime henholdsvis før sikkerhetskurs på bane og etter sikkerhetskurs på veg. Verdt å merke seg at dette skjedde med samme trafikkskole.

Når spørsmålet om hvorvidt læreplanen ble fulgt og hvordan man som lærer benyttet læreplanen, var derimot flere ulikheter tydelige. En lærer visste ikke innholdet i læreplanen, og dermed ikke hva som krevdes i forhold til den. Denne læreren fulgte bare skjemaet utviklet av trafikkskolen, og fulgte i denne forbindelse eget instinkt og erfaring. En annen mente at læreplanen ble benyttet, men kunne ikke forklare hvordan eller hvorfor. En siste variant av læreplanbenyttelse var etter lærerens eget utsagn ”førerprøve-orientert”. Førerprøvens innhold og gjennomføring kunne likne veldig på veiledningstime trinn 3, mente denne.

Det viser seg at de ulike skolene følger ulike undervisningsopplegg. Alle skolene har ulike skjemaer som de benytter under veiledningstimen. En av skolene hadde ikke slike skjemaer i det hele tatt, mens 3 av skolene hadde ulike skjemaer som ble benyttet under veiledningstimen. Disse skjemaene var utfyllingsskjemaer der eleven skulle føre på hvor langt fremme han selv mente han hadde kommet i den trinnvise opplæringen. Et av skjemaene besto av at eleven selv skulle gi seg en karakter fra 0-5, der 5 var best. Dette skjemaet besto av 10 ulike punkter, som gjaldt trafikkopplæringen på veg. Et annet skjema besto av 4 ruter, hvorav 2 tilhørte eleven og 2 av rutene tilhørte læreren. Her skulle lærer og elev sammen skrive på skjemaet hva som gikk bra, og hva eleven måtte øve mer på.

Fordelen med et slikt skjema er at både læreren og eleven sammen står fritt til å skrive på hva som gikk bra, og hva som ikke gikk så bra.

Ulempen er at det kan være lett å glemme viktige punkter, dersom de ikke står notert fra før. Ulempen med skjemaer med for mange punkter, kan være at det er lett å utelukke de punktene som allerede ikke er påført skjemaet, dersom det skulle dukke opp noe utenom underveis. Dersom det dukker opp noe utenom punktene underveis, bærer ikke dette skjemaet preg av at det er muligheter for å notere noe utenom.

Veiledningstimen trinn 3 bar et preg av at undervisningsmåten ikke har noen statlige fastslåtte krav.

To av trafikklærerne som deltok i undersøkelsen gir eleven en lekse før veiledningstimen trinn 3. Denne lekse går ut på at eleven skal finne 5 punkter han syns er bra, og 5 punkter han syns er mindre bra og som han må øve mer på, før veiledningstimen trinn 3 setter i gang. Dette kan være positivt med tanke på at læreren med dette kan legge føringer for engasjement fra elevens side.

5.3 Drøfting av funn

Alle de ulike lærerne som deltok i undersøkelsen, har ulike måter å utføre veiledningstimen trinn 3 på. For eksempel kunne man blitt enige om hvilke ulike punkter som skal vektlegges i veiledningstimen trinn 3, og for eksempel ha et felles veiledningsskjema for alle kjøreskoler, personbil, veiledningstimen trinn 3. Da ville ikke spriket mellom teorien, de ulike skolene og hvordan det utføres i praksis være like stort.

Ulempen med et skjema som er felles for alle, kan være at det kan bli mer utfordrende å ta hensyn til de enkelte elevers forutsetninger og bakgrunn, noe som er viktig å ta hensyn til for å nå frem til den enkelte elev. Fordelen med et slikt skjema er at man vil mellom de ulike skolene kunne ha en felles forståelse av hva veiledningstimen trinn 3 innebærer.

Det vil også da vært lettere å samarbeide skolene seg imellom.

Trafikkskolebransjen og veiledningstimen trinn 3 bærer preg av at det foregår i privat regi.

For enkelte lærere er det bare å sette seg ned å lage et skjema, som man kaller veiledningstime trinn 3 og ta det med til det lokale trykkeriet for så å trykke det opp.

Noen skoler samarbeider om disse skjemaene, og får de trykket opp i ”fylkestrykkeriet”.

Mens en og annen skole ikke fører dette skjemaet i det hele tatt.

Antagelig finnes det like mange meninger om hvordan veiledningstimen trinn 3 skal foregå, som det finnes hoder innenfor de ulike trafikkskolene. Kunsten er å nå frem til den enkelte elev, og ofte kan dialogen brukes som bindeledd mellom teori og praksis i føreropplæringen. Med tanke på dette, kan det være litt interessant å observere at i 3 av 6 veiledningstimer er det kun gjensidig dialog mellom elev og lærer det siste kvarteret av timen.

Hvilken kompetanse eleven sitter igjen med på hver trinn, sier noe om hvor klar han er for det neste trinnet.

Siden det ikke finnes noen konkret metode å måle denne kompetansen på, kan det derfor være utfordrende for læreren å finne ut nøyaktig hvor den enkelte elev befinner seg.

Det står også skrevet i læreplanen at det bygger på lærerens ”subjektive skjønn”. Det er mye av dette veiledningstimen trinn 3 dreier seg om.

Med tanke på ulykkesutsatthet i forhold til aldersgruppen 16-24 år (statistisk kurve side 18), er det ingen tvil om at mange oppfører seg annerledes enn hva de lærte og sannsynligvis viste under opplæring og førerprøve. Slik sett vil det være av stor samfunnsinteresse at læreren legger opp til en læring som fortsetter også etter endt førerkortutstedelse.

Spørsmålet er hvorvidt dette er gjennomførbart med tanke på hva som er temaet på eksamen. Det hersker liten tvil om at elevene i utgangspunktet har et eneste mål når de begynner på trafikkskolen, å få førerkort.

Oppsiktsvekkende kanskje, men jeg fant også ut under mine samtaler med elevene at egen trygghetsfølelse og trafikksikker kjøring er viktig for alle elevene før de skal opp til praktisk eksamen på trafikkstasjonen.

Når det gjelder trinn i forhold til læreplanens intensjoner, er det helst på det overordnede nivået i GDE-matrisen man skal arbeide. Elevene skal få innsikt i hvordan trafikkopplæringen foregår, målet med trafikkopplæringen, og ikke minst bygge opp forventninger til trafikkopplæringens resterende trinn. Refleksjon omkring temaet ”læring” vil være naturlig å bruke tid på ved gjennomføring av trafikalt grunnkurs.

I kapittel 3.3, hvor temaet var den skjulte læreplanen, sa vi ingenting om hva som gjøres for å motvirke store forskjeller mellom den formelle og den erfarte læreplanen. Statens Vegvesen har selv uttalt at spriket pr 2008 dessverre er for stort, og har derfor igangsatt et prosjekt de kaller for KRAFT – krafttak for føreropplæringen.

Intensjonene med læreplanen ser ikke ut til å fungere slik Vegvesenet hadde tenkt, men håper at blant annet gjennom felles samlinger mellom sensorer og trafikkklærere vil de kunne bøte på det store spriket som faktisk oppleves.

Opplevelsen av dette spriket har kommet frem ved at KRAFT-gruppen i hele landet har deltatt og observert undervisningen ved en rekke trafikkskoler på alle trinn og innen alle førerkortklasser.

Med hensyn til diskusjonen angående sensors retningslinjer sammenliknet med trafikklærerens læreplan, viser funnene i undersøkelsen noe helt annet enn store sprik og ulikheter.

Trafikklærerne observerer og evaluerer elevenes observerbare ferdigheter, ofte i form av mye enveis-kommunikasjon og lite tid til elevens refleksjon.

Uansett fartstid som lærer eller størrelse på skolen synes dette som en felles oppfatning av veiledningstimens innhold og mål.

Samtlige trafikklærere brukte skjemaer til veiledningstimen, alle med observerbare temaer som for eksempel fartstilpasning, tegngivning eller plassering.

Dersom man isolert sett ser på beskrivelsen av veiledningstimen i læreplanen, følges for så vidt læreplanen, da det er elevens prestasjoner som skal evalueres i forhold til målene for trinnet. Og målene med trinnet, ref kapittel 2.2, er nettopp observerbare ferdigheter.

Likevel blir det helt galt å kun lese målene med veiledningstime under kapittel 3, uten å se det i sammenheng med hele læreplanen. Når det gjelder veiledningstimen konkret, er den beskrevet på læreplanens side 12, både innhold, formål og mål.

5.4 Svar på spørsmål før observasjonen

Siden det kun har deltatt 1 kvinnelig lærer i undersøkelsen, vil alle svarene bli omtalt med "han" for å anonymisere deltakerne.

*Spm 1 før observasjonen: Har veiledningen stor betydning for deg i forhold til andre undervisningsopplegg? *"Den utgjør en stor forskjell", "I forhold til Sverige utgjør den en veldig stor forskjell Den følger ikke boka så slavisk her". En annen svarte: "Ja absolutt, elevene får større mulighet til å vise hva de kan"*

En annen av lærerne svarte: *"Jeg setter ikke pris på ordet veiledningstime og ser på denne timen som en repetisjonstime. Denne timen er som andre timer"*.

*Spm 2: Hvordan planlegger du en veiledningstime?

"Jeg forbereder eleven i timen i forveien" En annen svarte: *"Jeg forbereder veiledningstimen trinn 3 ved å bruke skjemaet"* En tredje sa: *"Det er veldig individuelt, jeg forbereder timen ved å tenke på den enkelte eleven"*

*Spm 3: Hva kjennetegner god veiledning?

En svarte: *"Man får gitt eleven muligheten til å si hva han synes om seg selv"* En annen svarte: *"God veiledning kjennetegner at elevene forstår hva vi prater om og at de føler de har behov for veiledningen"* En tredje svarer: *"At eleven skal være klar over at det er veiledning før han kommer til timen, at jeg er tydelig"*

*Spm 4: Hvordan bruker du lærerplanen i veiledningstimen?

"Jeg følger læreplanen", en annen svarte: *"Læreplanen brukes ikke i veiledningstimen i det hele tatt, her rekker man kun å gjennomføre veiledningen. Læreplanen brukes på tidligere trinn"*

*Spm5: Er det forskjell på hvordan veiledningen foregår i henhold til trinn to og tre? Fra elev til elev?

"Det går på forståelse av helheten, det er viktig å ta opp det som det er behov for"

En annen svarte: ” *Trinn 3 er mer selvstendig, det er forskjeller fra elev til elev og det er viktig å forberede ut fra elevens forutsetninger*” En tredje informant svarte: ” *Ja, det er ingen oppsettsforskjell, men på trinn 2 er det mindre trafikkerte veier, trinn 3 baserer seg på veier med mer trafikk*”

*Spm 6: Har du tanker om hvordan du skal evaluere denne timen?

” *Ved å sammenligne trinn 3 og trinn 4. Tre andre av informantene benytter seg av veiledningsskjemaet, og vurderer om eleven nå er klar for oppkjøring. En annen informant svarte: ” Til ettertanke, vi må øve mer på feilene*”

Et sentralt og svært viktig spørsmål i denne sammenheng, er også 0-visjonen og veiledningstimen sett i forhold til den. Med tanke på at trafikkopplæringen anses som et viktig ledd i visjonen, og veiledningstimen er en av få obligatoriske deler av trafikkopplæringen, synes dette interessant å se resultatet av lærernes bevisste forhold til. Her var meningene mange og delte. En mente at planlegging og teknisk kjøredyktighet var helt avgjørende for at det kunne være et bidrag til 0-visjonen, noe som måtte vektlegges grundig under veiledningstime trinn 3.

En annen hadde en litt annen oppfatning og mente at elevens forhold til andre trafikantgrupper var det viktigste bidraget.

En tredje oppfatning hadde ingenting med innholdet å gjøre, men var tidspunktet for når veiledningstimen ble gjennomført. Dersom denne timen ble gjennomført for tidlig, ville det sannsynligvis ikke kunne bidra på en positiv måte til 0-visjonen.

Ellers var meningene om 0-visjonen uklare og mindre viktig i følge lærerne. Men håpet er kanskje at elevene har en mening og oppfatning av nettopp 0-visjonen...

5.5 Elevens læring

Elevene kommer til trafikkopplæringen med ulike bakgrunner, og individuelle forutsetninger. I tillegg vil det sannsynligvis være store forskjeller på hvorfor de oppsøker trafikkskolen og hva deres individuelle mål faktisk er.

Det kan være elever som har blitt ”sendt” fra sine foresatte, hvor det altså er de foresatte som ønsker at eleven skal ta førerkort.

En annen elevtype kan være en som kommer til trafikkskolen fordi han må gjennom trafikkskolen for å ta førerkort, mens noen kanskje kommer med mål om å lære mest mulig og ønsker å bli en god sjåfør.

Ut fra samtaler med trafikklærere fra flere trafikkskoler finnes det ulike grunner for hvorfor elevene kommer til trafikkskolen, og det er ikke alltid like enkelt å tilfredsstille den enkeltes behov og ønsker. Man kan jo spørre seg hvorvidt læreren skal tilfredsstille alle behov, eller om læreren i større grad skal følge et opplegg tilpasset krav og mål i læreplanen?

Uansett vil det være viktig å fokusere på elevens læring, da det stilles store krav fra det norske trafikksystemets side. Man skal blant annet kunne samhandle med alle andre trafikanter på en sikker, behagelig og miljøvennlig måte, som igjen stiller store krav til elevens kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

Når trafikklæreren skal legge til rette for elevens læring, kan det fra elevens ståsted representere høye krav til lærerens faglige og pedagogiske kompetanse.

Elevene kan komme den nye læringen i møte med forutsetninger og tanker om at trafikklæreren som skal lære bort kunnskapen til eleven, har god erfaring med dette og vet hva han gjør, siden dette er trafikklærerens daglige yrke.

Det er høyst sannsynlig at samhandlingen mellom elev og lærer, bidrar til å skape læringen. Læringen kan betraktes som en prosess der eleven selv bygger opp sin kunnskap gjennom egenaktivitet. Når læreren tar i bruk elevens egne erfaringer og ressurser og legger til rette undervisningen på en god måte, kan dette bidra til å fremme læringsresultatet hos eleven. Dette fordi eleven selv blir en del av bildet i opplæringen.

Måter læreren kan legge til rette undervisningen på i forhold til elevens forutsetninger er å se an eleven, være bevisst på hvor langt eleven har kommet i opplæringen, og kanskje være mer tydelig i væremåten ovenfor elever med minoritetsbakgrunn som for eksempel ikke behersker norsk særlig godt.

Ambisjonene i føreropplæringen er klare med hensyn til hvilket læringsutbytte elevene skal ha med seg etter endt opplæring. (*Læring og næring 2006*)

De skal ikke bare kjenne til og gjengi ulike typer faktakunnskap. Opplæringen skal bidra til økt selvinnsikt og innsikt i egne handlings- og vurderingstendenser.

Dette kan innebære at elevene bør utvikle dypere innsikt rundt grunnlaget for de valgene som taes i ulike læringssituasjoner.

Som en konsekvens av ambisjonene om økt selvinnsikt og innsikt i eget handlingsgrunnlag, vil trafikklærernes rolle dreies i retning av å gi ”støtte og hjelp til refleksjon over handling” (*Handal og Lauvås 1990*)

Oppmerksomheten rettes mot elevenes intensjoner, forståelse, kunnskap og verdier. Med dette flyttes også fokuset fra trafikklæreren til eleven, og oppmerksomheten dreies fra det faglige innholdet til elevens tenking og resonering.

Med ambisjoner om selvinnsikt og holdningsendring i trafikkopplæringen, vil det være lite sannsynlig å arbeide mot opplæringens mål gjennom å gjenta samme undervisningsopplegg gang på gang. Dette fordi mye av det som læres er situasjonsavhengig.

Tanker og refleksjoner eleven gjør seg, kan også være nyttige elementer underveis i prosessen.

I veiledningstimen trinn 3 har enkelte trafikkskoler et vurderingsskjema der eleven selv vurderer sin egen kjøring i forhold til hvilket nivå de befinner seg på. Dette kan være en god refleksjonsmetode, og kan bidra til å øke elevens selvinnsikt på området. Dette fordi eleven får tid til å se over de ulike punktene kjøringen gjelder, og notere selv hva eleven synes gikk bra, og hva som må øves mer på.

Ulempen med et slikt skjema kan være at trafikklæreren i utgangspunktet presenterer høye krav til pedagogisk og faglig kompetanse. Dette kan føre til at eleven fort kan føle seg usikker, og eventuelt krysse av på at han har kommet kortere i prosessen, enn hva faktisk læreren kan mene på samme tidspunkt.

Det er i slike situasjoner det kan være viktig å være opptatt av samspillet mellom lærer og elev, og læreren bør være bevisst sine handlinger når det gjelder å løfte elevens synspunkter.

Trafikklærerens ambisjoner om hva læring er, og hvordan læring skjer, kan være avgjørende for å nå frem til eleven på en hensynsfull måte.

At læreren er bevisst hvordan de ulike veiledningstimene trinn 3 utføres i forhold til hver enkelt elev, kan også bidra til at eleven selv ønsker å hevde seg selv på en positiv og reflektert måte. Dette kan innebære at undervisningen ikke trenger å bære preg av at læreren formidler faktastoff som elevene skal tilegne seg, fordi elevene selv kan være aktive i egen læringsprosess. Dette kan bidra til å styrke læringen hos eleven.

Det kan være flere undervisningsmåter man kan ta i bruk for å nå et bestemt mål, og ved at elevene i større grad får muligheten til å være aktive, kan de også få en større mulighet til selv å finne ut av hvilken undervisningsmetode som passer den enkelte for at målet skal kunne nås.

5.6 Funn relatert til elevens læring

Fire av elevene syns det beste med veiledningen var å få tilbakemeldinger av læreren på det eleven gjorde bra, og hva eleven måtte øve på mer til neste gang.

Halvparten av elevene mente også at det var positivt med ros for det som hadde gått bra i løpet av timen.

Fire av elevene mente at veiledningstimen skilte seg ut fra andre timer ved at læreren ga flere tilbakemeldinger på veiledningstimen, og at de selv følte det var lettere å finne sitt eget ståsted ut fra dette. En av elevene mente at veiledningstimen trinn 3, var annerledes enn trinn 2, fordi denne timen bar mer preg av selvstendig kjøring, og skulle være så lik som mulig oppkjøringen.

Resultatene viser sprik mellom gutter og jenter som deltok i undersøkelsen.

Det viser seg at det er flere jenter enn gutter som har hørt om 0-visjonen, og som har tanker om denne. Funnet kan knyttes til kurven som er hentet fra statistisk sentralbyrå viser at høyest ulykkesrisiko blant unge gutter enn jenter. (figur kapittel 2)

Det er samtidig viktig å påpeke at utvalget er såpass lite, slik at noen endelig konkludering vil være umulig. Det kan være helt tilfeldig at jentene kjente mer til 0-visjonen, eller det kan ha sammenheng med hvor de gjennomførte trinn 1, trafikalt grunnkurs, hvor det blant annet arbeides med unge i trafikken.

Jentene som deltok i undersøkelsen var mer bevisst hvordan de skulle kjøre i trafikken med tanke på å styrke 0-visjonen, enn hva guttene var. Dette viste seg også under kjøringen, hvor de helt tydelig var opptatt av sikkerhetsmarginer for seg selv og medtrafikanter.

Fire elever var usikre på hva de hadde gjort bra under veiledningstimen, og hadde vanskeligheter for å se hva de selv hadde gjort bra. Dette er verdt å merke seg, da selvinnsikt er et meget sentralt tema i dagens føreropplæring, og spesielt i forbindelse med veiledningstimen.

5.7 Funn av observasjoner

Analyse av observasjonene viser at det er store forskjeller når man sammenligner skjemaene. I noen av observasjonene er læreren mer aktiv enn eleven, mens i andre observasjoner er det motsatt. Det viser likevel en tydelig gjennomgang at læreren stort sett er mer aktiv i veiledningen enn eleven. Analysene viser at læreren stiller oftest spørsmål og innleder oftest til samtalen. Utvalget er for lite til å gjøre noen endelig konkludering på om dette er tilfelle.

Det er viktig å understreke at det er stor forskjell på modenhet mellom gutter og jenter, men fremdeles vil utvalget være for lite til å konkludere med at jentene er mer modne enn guttene. Et annet element som de også har til felles er at de er unge førere. SSB (Statistisk sentralbyrå) viser til at det er særlig unge førere som er utsatt for ulykker. Med tanke på å styrke 0- visjonen er det derfor spesielt viktig å gjøre mest mulig korrekte analyser. Nøye analyser vil kunne bidra til videre forskning på området og bidra til å komme med forslag for hva som kan gjøres for å redusere antall hardt skadde i trafikken.

Det observeres at ulike skoler har ulike måter å gjennomføre veiledningstimen trinn 3 på, og noen av skolene som ble tatt med i undersøkelsen har bestemte undervisningsopplegg for veiledningstimen trinn 3, men som er ulike enn andre skoler. Bruk av evalueringsskjema var en metode noen av skolene brukte, men ikke alle. Evalueringsskjemaet var todelt. Læreren har sitt skjema der han evaluerer eleven, mens eleven har sitt skjema der han evaluerer seg selv.

Tilslutt i veiledningstimen viste de skjemaene til hverandre, og bemerket forskjeller, likheter og elevens utgangspunkt ut fra dette. Dette er skjemaer som tilsynelatende så ut til å være et nyttig verktøy for både lærer og elev.

Hvorvidt slike skjemaer fører til høyere måloppnåelse og bedre læring, er derimot vanskelig å konkludere noe om. Samtidig er det viktig å tenke på de individuelle forskjellene hos elevene. Noen elever uttrykker seg bedre gjennom verbal kommunikasjon enn et avkrysningsskjema og omvendt. Det er også viktig å tenke på at dette er unge førere bak rattet, som nå for første gang skal lære seg å beherske bilen på norske veger med alle de utfordringer dette kan innebære. Veiledningstimen kan sees på som spesielt viktig i forhold til å bidra til å redusere antall hardt skadde på norske veger. Det den enkelte lærer sier og gjør kan påvirke elevens valg og avgjørelser. Det er også derfor spesielt viktig å tenke nøye gjennom hvordan veiledningstimen planlegges, gjennomføres og evalueres. Dette bør også gjøres med hensyn til de individuelle forskjellene. Ikke alle elever har samme måte og lære på, og ikke alle læringsstrategier passer for alle.

Dette kan være en ulempe dersom alle skoler har et bestemt opplegg når det gjelder veiledningstimen trinn 3. Samtidig kan det også bidra til å gi læreren og eleven et innblikk i hvordan de begge føler hvordan veiledningstimen har gått, og kan fungere som et evalueringsskjema. Med tanke på at veiledningstimen trinn 3 er den siste veiledningstimen før eleven skal kjøre opp, er det viktig at den er strukturert og nøye gjennomtenkt.

Dette gjelder selvfølgelig også den modulbaserte opplæringen før trinn 3, da opplæringen foregår på en helhetlig måte. Ikke alle elever på snart fylte 18 år er sikre på egne avgjørelser, og observasjonene viser at de som regel har vanskeligheter med å gi seg selv ros, og å krysser av på at de er tidligere i opplæringen enn hva tilsynelatende læreren mener. Dette begrunner også hvorfor det er viktig å belyse de individuelle forskjellene underveis i opplæringen. En metode som legger vekt på de individuelle forskjellene kan bidra til at eleven blir mer sikker på seg selv og sine avgjørelser. Samspillet mellom lærer og elev kan med dette virke inn på en trygg og positiv måte.

5.8 Svar på spørsmål etter observasjonen

Lærer:

*Spm 1: Hvordan opplevde du denne timen?

En svarte *"den var helt gjennomsnittlig"*. En annen svarte *"Hatt bedre og hatt verre"*. En tredje svarte *"eleven hadde godt av at det var noen som kom å observerte"*.

*Spm 2: Hva gikk bra/mindre bra underveis i denne timen?

En svarte *"som forventet"*. En annen svarte *"sånn passe, når jeg sa vi skulle kjøre tilbake til skolen kom "kom hjem" syndromet, med det kom også feilene"*.

*Spm 3: Hva betyr veiledning for deg?

En av lærerne svarte *"som en oppsummering"*, en tredje svarte *"jeg ser på veiledning som en form for kvalitetssikring"*. To av lærerne svarte: *"her skal eleven være klar for oppkjøring"*. To andre lærere svarte: *"Ro rundt det som foregår, bekreftelse på at målet er nådd er viktige faktorer for veiledning"*.

*Spm 4: Er du trygg på hvordan veiledningen skal foregå?

5 av lærerne føler seg trygge på hvordan veiledningen skal foregå. En sier han ikke har funnet sin veiledningsstrategi enda.

*Spm 5: Har dere et fast program på skolen som dere følger?

På dette spørsmålet svarte alle lærerne ”ja”!

*Spm 6: Føler du at du har funnet din egen veiledningsstrategi?

På dette spørsmålet svarte alle lærerne ja, unntatt en som ikke hadde funnet den enda.

*Spm 7: På hvilken måte kan din veiledning bidra til å styrke 0-visjonen?

”Gjennom planlegging og kjøresikkerhet”. En annen svarte: ”Gjennom det tekniske, det psykiske er ikke et tema før på trinn 4”.

*Spm 8: Hva kjennetegner deg som veileder?

En svarte *”jeg er god til å gi tilbakemeldinger*, en annen sa *” som veileder gir jeg eleven mulighet for mer selvstendighet”*.

5.9 Elevens svar på spørsmål etter observasjonen

*Spm 1: Hvordan opplevde du denne timen?

En av elevene svarte *”den gikk bra”*, en annen svarte *” jeg føler ikke jeg burde ha kommet så langt enda”*, en tredje svarte *”jeg får vite ting som gikk bra, og det er positivt”*.

*Spm 2: Hva synes du gikk bra med denne timen?

En av elevene svarte *” det gikk veldig bra, jeg så fotgjengerne og var kjapt ute”*. En annen svarte *”Det som er bra er at jeg får tilbakemeldinger”*. En tredje svarte *”rundkjøringer gikk veldig bra denne gangen”*.

*Spm 3: Er det noe du synes gikk mindre bra?

En elev svarte *” jeg kjørte litt fort i svingene”*, to av elevene svarte *”ingenting jeg kommer på”*.

*Spm 4: Hva ser du på som god veiledning?

En elev svarte *"når ting kommer rolig"*, en annen svarte *"når man blir klar over ting man har gjort feil"*, en tredje svarte *"når du får ros for det riktige du har gjort"*, en fjerde svarte *"god veiledning er når tilbakemeldingene passer med det som har skjedd"*.

*Spm 5: Skiller veiledningstimen seg fra andre timer? Evt. på hvilken måte?

Alle elevene mente at den skiller seg fra andre timer. En begrunnet dette ved at *"eleven er mer overlatt til seg selv"*. En annen svarte *"den skiller seg ut fra andre timer ved at man er mer overlatt til seg selv"* En tredje svarte *"den skiller seg ut ved at men får flere tilbakemeldinger på denne timen enn ved andre kjøretimer"*.

*Spm 6: Vet du hva 0-visjonen innebærer?

En elev svarte *"visjonen er viktig for å redusere ulykker"*. En annen svarte *"litt usikker, men vet at dødsstatistikken er høyest blant unge som nettopp har fått førerkort"*. To stykker hadde ikke hørt om 0-visjonen i det hele tatt.

5.10 Drøfting

Læreren og eleven er begge aktive for å kunne forme læreprosessen. Det å ha innsikt i hva læring er, og hvordan læring skjer kan være avgjørende for hvilken læringsprosess det legges opp til i opplæringen. Dette fordi man legger opp til den læringsstrategien som man mener best egner seg for læringsutbyttet.

Det kan være viktig at læreren ikke kun benytter en fast undervisningsstrategi, men velger læringsstrategier ut fra elevens forutsetninger. Undervisningsstrategier kan sees på ulike teknikker vi mennesker tar i bruk for å huske noe, komme i gang med noe, skaffe oversikt og systematisere, også kalt metoder.

På den ene side kan varierende læringsstrategi føre til rotete undervisning, mens det på den annen side kan føre til mer tilpasset og bedre undervisning ovenfor hver enkelt elev. Det kan bli rotete på en slik måte at læreren ikke planlegger undervisningen grunnet problemstillingen rundt valg av læringsstrategi. Prosessen frem til målet kan derfor bli uoversiktlig for eleven, som dermed kan oppleve undervisningen som ustrukturert og uklar.

På den annen side kan resultatet av varierende valg av læringsstrategi bli en undervisning som alltid fanger elevens oppmerksomhet og læringsoppnåelse på en helt annen måte enn lite variasjon fra lærerens side. Elevenes ønsker og behov for undervisningsmetode vil alltid variere fra individ til individ.

Uansett er det meget interessant å se hvordan trafikklæreren tar hensyn til elevenes forutsetninger under opplæringen. Da jeg spurte forsøkslærerne, kunne ingen gjøre rede for en systematisk måte å kartlegge elevens forutsetninger. De fleste mente de fant det ut ved en samtale før første kjøretime, men gjør de egentlig det? I denne forbindelse har det vært et spennende prosjekt på Lillehammer under Null-visjonprosjektet, hvor elevene må gjennomføre en personlighetstest før sikkerhetskurs på bane. Etter testen blir eleven kategorisert som ”trygghetssøker”, ”risikotaker”, ”ansvarstaker” eller ”spenningssøker”. Når læreren får vite hvilken gruppe eleven hører til, legger læreren opp undervisningen tilpasset dette. (www.vegvesen.no)

På disse kursene kjøres det med to elever i bilen, og læreren kan blant annet ikke blande elevkategorier slik han føler for. I dette prosjektet er det slik at trygghetssøkere og ansvarstakere må være sammen, og risikotakere og spenningssøkere. Læreren har da to forskjellige kursopplegg for sikkerhetskurset, basert på hvilke elevkategorier man har med seg i bilen. Det har så vidt meg bekjent ikke blitt konkludert noe etter dette prosjektet, men denne form for personlighetstest og slikt hensyn til elevens forutsetninger er det første prosjektet av sitt slag i trafikkopplæringen i Norge.

Kan det være interessant å overføre dette til andre deler av trafikkopplæringen? Kunne man kanskje implementert dette som en del av trafikalt grunnkurs? Den delen av kurset som omhandler mennesket, kunne dette kanskje passe helt perfekt? Tenker meg da et opplegg hvor resultatet av testen ble arkivert, slik at læreren får tilgang til elevens data når man skal begynne å kjøre.

På den ene side vil en slik ordning føre til at læreren vet mye mer om elevforutsetningene og kan tilpasse metodevalg og undervisning på en helt annen måte enn hva som er vanlig i dag. På den annen side vil dette kreve så høy pedagogisk kompetanse blant lærerne at det i praksis ikke vil kunne fungere dersom lærernes pedagogiske kompetanse er for dårlig. Det kan derfor hende at undervisningen blir planlagt og gjennomført på en lite hensiktsmessig måte, og mindre elevtilpasset enn vi kjenner den i dag.

Dessuten må man stille seg spørsmålet om det er tid til slikt arbeid i dagens trafikkopplæring, eller at kanskje folk i bransjen mener det er viktigere å kjøre mest mulig bil, for å trene på trafikal kompetanse gjennom kjøring.

Et annet aspekt ved dette er trafikkskolenes administrasjon og internkontroll. Mange driver trafikkskole uten kontoransatte og har dermed kanskje ikke mulighet for å gjennomføre noe annet enn tradisjonelle kjøretimer og kurs.

Når det gjelder lærerens pedagogiske kompetanse og faglige kompetanse, er det interessant å spørre seg om hva som er viktigst. Kan en lærer med høy pedagogisk kompetanse veilede eleven på en slik måte at faglig kompetanse blir mindre viktig, eller vil det være lærerens faglige kompetanse som bestemmer elevens læringsoppnåelse?

Kan for eksempel en dyktig pedagog uten trafikal fagkompetanse veilede en elev på trinn 3 med samme eller bedre resultat enn en faglig kompetent trafikklærer med lite pedagogisk kompetanse?

En slik pedagog vil være avhengig av elevens refleksjon på en helt annen måte enn en faglig flink lærer, da læreren selv er usikker på fasitsvaret. På den ene side kan dette føre til undring på en slik måte at eleven lærer mer, mens det på den annen side kan føles ubehagelig for eleven å aldri få svar med to streker under. Nå er det slik at en faglig dyktig lærer også kan legge opp undervisningen på en slik måte, men spørsmålet er hvorvidt læreren vil mestre det uten pedagogisk kompetanse?

Det kan synes vanskelig å konkludere med det ene eller andre, men ut fra læreplanens mål og beskrivelse av undervisningsmetoder, er det liten tvil om lærerens krav til pedagogiske kompetanse. Sitat læreplan; "Undervisningen skal legges opp på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon". Videre står det; "Elevene må få oppleve at kjøretimene er så godt organisert at tiden til egentrening utnyttes optimalt".

En undervisningsmetode som bygger på elevens refleksjon vil kanskje oppleves som lite organisert fordi tiden brukes til mer prat enn kjøring. Skal eleven få mulighet for refleksjon og selvinnsett, vil læreren være nødt til å sette av nok tid til samtale som går på bekostning av praktisk trening, altså kjøring. ”En veiledningstime skal være av 45 minutters varighet og inneholde både kjøring og veiledningssamtale”, ref læreplanen.

Det står ikke nøyaktig beskrevet hvordan fordelingen skal være, så her vil lærerens individuelle opplegg avgjøre.

Og nettopp lærerens opplegg for veiledningstimen vil igjen være avhengig av lærerens kompetanse. Pedagogiske kompetanse, helt klart, men kanskje faglig kompetanse kan være tellende for hvorvidt læreren ”tør” å sette av god nok tid til veiledningssamtale?

Vanskelig å si, men svært interessant å drøfte. Jeg har spurt trafikk lærerne under mine observasjoner, og deres egne meninger varierer mye fra lærer til lærer. Noen mener at faglig kompetanse er helt avgjørende for en god veiledningstime, noen mener både faglig og pedagogisk kompetanse er viktig, mens noen mener den pedagogiske kompetansen er viktigst. ”Skal man lære bort 10 cm, må man kunne en hel meter”, svarte en lærer som mente faglig kompetanse var helt avgjørende. Er det riktig? Eller er kan man snu det, og si at det er eleven selv som må finne ut meteren ut fra de 10 cm vedkommende får fra læreren?

Liten faglig kompetanse vil kanskje føre til at læreren med vitende vil unngå enkelte situasjoner, og at eleven på denne måten ikke får muligheten til å reflektere og lære. Dersom læreren for eksempel er usikker på en bestemt rundkjøring, vil læreren kanskje unngå denne og eleven aldri få vite hva som er riktig eller galt? Eller kan samme læreren faktisk kjøre i denne rundkjøringen og la problemet sveve ubesvart i luften? Vil den pedagogiske kompetansen avgjøre hvordan trafikk læreren løser en slik problemstilling?

I denne forbindelse er det viktig for meg som pedagog også å vurdere læreplanens innhold og mål. Trafikk læreren plikter å følge forskriften, og ikke minst læreplanen når det gjennomføres trafikk opplæring. Trafikk læreren skal dessuten se læreplanen i sin helhet og undervise på en slik måte at elevene utvikler evne til refleksjon, til å ta andres perspektiv og til å samarbeide i trafikken.

Det er ikke utenkelig at læreplanens målformuleringer og innhold er usammenhengende og lite realistisk, og at derfor trafikklæreren, uansett kompetanse, ikke makter å gjennomføre en veiledningstime ut fra det som konkret beskrives i læreplanen.

Dersom trafikkskolene og lærerne skal lage en undervisningsplan ut fra læreplanen, ser jeg som svært sannsynlig at undervisningsplanene vil variere i meget stor grad fra skole til skole. Det kan derimot hende at jeg tar helt feil, og at alle trafikklærerne i stor grad følger samme opplegg.

I mine undersøkelser viste det seg nemlig at fokus på kjøprestasjoner gjennom en lærerstyrt veiledningstime var felles for alle mine informanter. Jeg spør meg nok en gang derfor om hvorvidt lærerne faktisk har satt seg ordentlig inn i læreplanen, eller om de gjør som alle andre. Dersom de har studert læreplanen grundig, men allikevel endt opp med samme opplegg, sier det sannsynligvis noe om trafikklærernes pedagogiske kompetanse, og hvor likt trafikklærerne tenker. Det er da tydelig at elevens kjøprestasjoner ansees som viktig, og hvordan man behandler bilen i gitte situasjoner. Læreplanens beskrivelse av ”refleksjon, selvinnsikt og læreprosess” ser dermed ut til å være et mindre viktig tema for dagens trafikklærere. Selv lærte jeg å kjøre bil etter den gamle læreplanen, hvor det uten unntak kun dreide seg om hvordan jeg kjører bilen rent motorisk og hvordan jeg klarte å følge reglene for kryss, rundkjøringer og annet.

Jeg har unngått å bli hardt skadet eller drept i trafikken, men skyldes det trafikkopplæringen?

På den ene side kan man si jeg lærte å bruke gass, clutsj, brems, gir, ratt, slik at jeg derfor ikke ville kjøre meg i hjel. Videre lærte jeg reglene for fartstilpasning, blinklys, plassering og observasjon, slik at jeg også derfor ikke ville kjøre meg i hjel. På den annen side kan man si at grunnen til at jeg ikke skader meg, er valgene jeg daglig tar som sjåfør. Jeg velger å ta det med ro, jeg velger å hjelpe fotgjengere, syklistere og andre, jeg velger rett og slett min egen risiko. Skyldes dette trafikkopplæringen jeg hadde? Neppe... Jeg er bare sånn!

6. Kapittel 6 – Avslutning

6.1 Innledning

Problemstillingen er hvordan trafikklærere utfører veiledningstimen på trinn tre, førerkortklasse B.

Delproblemstilling er hvordan læreren bruker læreplanen i denne veiledningstimen.

Veiledningstimen på trinn tre virker allsidig og variert for de trafikkskolene som har deltatt i undersøkelsen. Det finnes mange forskrifter og krav som trafikklæreren må forholde seg til, men gjennomføringen av veiledningstimen varierer stort fra trafikklærer til trafikklærer, uavhengig av trafikkskole. Dette kapittelet vil belyse de konklusjoner som forskeren har kommet frem til etter over et års arbeid med prosjektet. Konklusjonen vil være et svar på problemstillingen med begrunnelse i teksten fra samtlige kapitler i rapporten.

6.2 Konklusjon

Undersøkelsen viser at det er et stort sprik mellom den oppfattede og den erfarte læreplanen. Trafikklærerne innen personbilopplæringen har ulike oppfatninger av hva som er viktig med veiledningstimen trinn tre og har dermed ulike måter å gjennomføre den på. Kapittel tre tar for seg læreplanens ulike nivåer. Læreplanen kan bli lest, tolket og forstått forskjellig på disse ulike nivåene.

Trafikklærerne står dessuten i mange ulike kontekster som influerer på hvordan læreplanen blir oppfattet og praktisert. Jo mindre spesifikk den formelle læreplanen er, jo flere læreplanavgjørelser faller på den oppfattede delen av modellen.

Noen av trafikkskolene hadde en bestemt mal som besto av ulike spørsmål de skulle stille eleven etter endt veiledningstime, mens andre trafikkskoler hadde ulike avkrysningsskjemaer som både lærer og elev skulle utfylle etter veiledningstimen. Ingen av disse skjemaene var like hos de trafikkskolene som deltok i undersøkelsen, men alle trafikklærerne hadde et skjema spesielt til denne timen. Alle skjemaene belyste viktige sider av veiledningstimen trinn tre, men innholdet i skjemaet varierte fra skole til skole. Samtlige skjemaer dreide seg om konkrete ferdighetsmål, uten temaer som selvinnsikt og empati.

En annen felles oppfatning blant de fleste trafikklærerne var hvorvidt eleven var klar for oppkjøring eller ikke. Dette var tydeligvis et svært viktig tema å ta stilling til i løpet av veiledningstimen, i hvert fall for trafikklæreren. Eleven så også ut til å bli mer interessert i vurderingen, da oppkjøring var sammenlikningsgrunnlaget.

Noe som for meg var meget interessant, var trafikklærere ansatt på samme skole, og deres vidt forskjellige syn på læreplanen generelt og veiledningstimen spesielt. Fra to lærere ansatt på samme skole fikk jeg vite at den ene brukte læreplanen aktivt, og kunne referere til denne, mens den andre læreren ikke visste innhold eller mål med veiledningstimen.

Denne sistnevnte læreren fulgte bare opplegget hun hadde blitt pålagt av sin sjef, som var skjema, kjøring og samtale. Mens den andre læreren, ansatt ved samme sted, hadde satt seg inn i så vel læreplan som GDE-matrise. Ingen av disse to hadde noen lederfunksjoner på skolen, men ansatt som trafikklærere på helt lik linje. Den store forskjellen mellom disse to lærerne var deres utdanning og erfaring. Den førstnevnte har ett-årig trafikklærerutdanning fra STLS, mens den andre har to-årig utdanning fra HiNT. Den første har 7 års erfaring, mens den sistnevnte var nyutdannet med 3 måneders erfaring fra yrket.

Noe annet som tydelig var en observerbar forskjell dem imellom var dialogen med eleven og ikke minst tryggheten de viste ovenfor eleven.

Den erfarne, men lite utdannede læreren var såpass trygg i situasjonen at eleven fikk relativt fritt spillerom i sin dialog med læreren, mens den nyutdannede læreren, derimot var veldig opptatt av å følge sitt opplegg, som var tydelig planlagt på forhånd. Som observatør kunne det se ut som den erfarne læreren var mer prosessorientert, mens den nyutdannede var tydelig opptatt av bestemte mål.

De ulike trafikklærerne hadde også ulik oppfatning av hva som var det viktigste med denne timen. Skulle eleven bli selvstendig i variert trafikk, var det viktig å være klar til oppkjøring, eller var det viktigere med utvikling av elevens selvinnsikt?

Først og fremst er det viktig å konkludere noe ut fra den didaktiske relasjonsmodellen og opplegget for veiledningstimen med utgangspunkt i den. Alle trafikklærerne, med unntak av en, følte de hadde funnet sin egen veiledningsstrategi. Det kom veldig tydelig fram under gjennomføringen at strategien de fulgte var kjent og trygg for trafikklæreren.

Hvorvidt de tilpasset gjennomføringen, og dermed også strategien, i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen, var derimot varierende. Når det ble spurt om tilpasning til de forskjellige elevene og andre forhold, var det enkelte meninger rundt dette, men det så ut til at veiledningstimen var et fast opplegg som ikke lot seg endre fra time til time. Med tanke på læreprosessen og deltakerforutsetninger, skulle det trolig være behov for flere enn en måte for trafikklæreren å gjennomføre veiledningstimen. Ingen av lærerne hadde derimot kartlagt elevens forutsetninger, i hvert fall ikke systematisk, slik at tilpasning av undervisning ville kanskje ikke være mulig.

Ut fra samtalen utenom intervjuet mellom trafikklæreren og forskeren, syntes det at den didaktiske relasjonsmodellen i svært liten grad var tellende for planlegging, gjennomføring og evaluering av veiledningstimen. Alle trafikklærerne gjennomførte etter et ferdig planlagt opplegg, ja, men lite visste de om bakgrunnen for, og meningen med denne formen for veiledningsstrategi og metode. Det så imidlertid ikke ut som det var noen forskjell mellom de som hadde utviklet et opplegg selv og de som hadde fått et ferdig opplegg ”i fanget” av sine ledere ved trafikkskolen. På et pedagogisk, altså et mer overordnet nivå, så lærerne ut til å være lite reflekterte. Det var generelt lite kunnskap om og forståelse for og pedagogisk begrunnelse i forhold til metodevalg.

Det foregikk dessuten enveis-kommunikasjon fra lærer til elev i svært utbredt grad hos alle trafikklærerne. Det kom helt tydelig fram blant alle at det var ”læreren som var sjefen”. Hele veiledningstimen, hos alle trafikklærerne, bar preg av nettopp dette, og eleven stilte svært få spørsmål. Når læreren stilte spørsmål, kom det dessuten tydelig fram at læreren ønsket et konkret fasitsvar med to streker under. De to som så ut til å ta mest hensyn til eleven og lot eleven styre litt av timen, var to erfarne trafikklærere med lite utdanning og ingen formell, det vil si vekttall/studiepoeng, etterutdanning. De begrunnet sine opplegg med læreplanens ord: ”Lærer og elev skal sammen ta stilling til...” Det kom altså tydelig fram at disse to lærerne både var kjent med, og tok læreplanen i betraktning ved utarbeidelse av sine veiledningstimer. De to lærerne med to-årig utdanning, men kort erfaring derimot, fulgte i større grad et fast opplegg hvor trafikklæreren spilte ”hovedrollen”. Disse to uttalte, spesielt den ene, også selv at dette opplegget passet alle elever, uansett forutsetninger, behov og ønsker. Denne tanken gjenspeilte i stor grad hans tanker om didaktikk og pedagogikk ut fra samtaler ellers.

Felles for alle trafikklærerne, var en del rammebetingelser. Tid til rådighet var 45 minutter, hvilket alle fulgte overraskende godt. Må si det var imponerende av trafikklærerne å følge tiden til de grader på sekundet, med tanke på at eleven skal involveres såpass mye, og at tiden av den grunn kanskje ville variere noe. Tidsbruken tyder helt klart på at læreren styrer undervisningstimen i stor grad, men at flere av lærerne er flinke til å skjule nettopp det. Dessuten uttalte flere av trafikklærerne selv, at dersom tiden ble for knapp under ettersamtalen, måtte læreren avbryte undervisningen og fortelle eleven at ”timen er over for i dag”. Dette fordi det stod flere elever på planen denne dagen, og læreren måtte unngå forsinkelser med hensyn til disse. Flere andre rammebetingelser var likt for alle trafikklærerne, blant annet godkjenning som trafikklærer, godkjent trafikkskole etc...

Dette var også noe som kom fram under gjennomføringen av veiledningstimen, hvor dette med stryk/bestått og førerprøvenivå for noen var et helt sentralt tema. Man kan derfor, som observatør, se hvorvidt den ideelle læreplanen, hvor obligatorisk opplæring utfyller førerprøven, faktisk blir gjennomført slik den er tenkt. Det ser ut til at veiledningstimen, slik jeg har observert den og fått den uttalt gjennom intervju, er veldig førerprøverettet. Dette gjenspeiler seg også i at flere elever aldri hadde hørt om 0-visjonen, og at ingen elever eller lærere nevnte uttrykk som selvinnsikt og læreprosess i sine intervjuer.

Den oppfattede læreplanen blant trafikklærerne ser altså ut til å være langt unna den ideelle, mens den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen stemte godt overens.

Når det gjelder 0-visjonen, står det ikke noe spesielt i læreplanen om denne konkret. Det eneste om 0-visjonen står skrevet på side 6 i læreplanen, under **Bakgrunn for læreplanen**: ”Satsingen på en bedre trafikkopplæring er et viktig bidrag i arbeidet for å fremme nullvisjonen”.

Man skulle derfor tro at trafikklærerne i stor grad ville ha med nullvisjonen som en naturlig innfallsvinkel til opplæringen på de forskjellige trinnene. Enten man arbeider på trinn 1, 2, 3 eller 4, vil den ideelle læreplanen kreve at trafikklæreren har visjonen som utgangspunkt. Det er derfor positivt at enkelte elever tydeligvis har tatt stilling til dette tidligere i opplæringen.

Blant de elevene som ikke hadde hørt om visjonen før, var lærerne av den oppfatning at ”man skal jo bare lære å kjøre bil”. Det kan hende at det faktisk ikke er verre enn det, men hva innebærer egentlig å ”lære å kjøre bil”? Ut fra den ideelle og formelle læreplanen, kan man trygt si at det er noe mer enn ferdigheter og kunnskaper.

6.3 Behov for utvikling

Ved å ha intervjuet og observert de forskjellige trafikkskolene og lærerne, finner jeg ingen store forskjeller mellom erfaring, utdanning, alder eller annet.

Heller ikke skolens størrelse ser ut til å ha noen betydning for hvordan veiledningstimen blir gjennomført. Med tanke på hvilke muligheter for selvutvikling og faglig utvikling som finnes ved å arbeide sammen med mange andre, finner jeg det litt underlig at alle trafikklærerne og oppleggene er såpass like.

Det ser ut for meg at de store trafikkskolene ikke har utnyttet sine enorme muligheter med hensyn til faglig og pedagogisk diskusjon og utvikling.

Til tross for mange likheter blant de forskjellige trafikklærerne, var det langt unna tankene bak læreplanen, den såkalte ideelle læreplanen.

Kunne det vært en fordel at det ble utviklet et felles skjema for alle trafikklærere, lik systemet som finnes hos Statens Vegvesen ved en praktisk førerprøve? Ut fra hva som har blitt sagt gjennom intervjuene og vist gjennom observasjonen, ser jeg mange fordeler med et fast skjema. Da ville man kanskje kunne nærmet seg den formelle læreplanen i større grad? Ulempen er selvfølgelig å frata lærerens ”kunstneriske og kreative” personlige preg og innslag, som kan gjøre at jobben blir dårligere utført grunnet manglende kreativitet og dermed også motivasjon.

Det finnes en annen helt åpenbar fellesnevner når det gjelder utviklingspotensiale blant trafikklærerne i prosjektet;

- Kjennskap til læreplanens innhold og bakgrunn (formelle og ideelle)
- Pedagogisk kompetanse, spesielt med tanke på den oppfattede læreplanen

Jeg forstod det slik at det alltid har blitt arrangert mange seminarer og kurs, spesielt mange etter innføring av den nye læreplanen. Man har kunnet velge mellom noen timers innføring i veiledningsmetodikk, læreplanen o.a. relevante temaer, eller studiepoeng-utdannelse, særlig ved HINT og HiAK, som for eksempel veiledningspedagogikk, trafikkpedagogisk utviklingsarbeid og lignende.

Felles for alle, har vært frivillighet, dvs ingen krav til etterutdanning ved innføring av den nye læreplanen. Litt merkelig egentlig, da trafikkskolene er pliktig å følge så mange andre forskriftsfestede krav. Under mine intervjuer kom det helt klart fram at slike kurs og seminarer i liten grad var prioritert hvis det gikk negativt utover inntjeningen. For de som var ansatt, uten leder- eller økonomiansvar for trafikkskolen, var slike kurs både lærerike og viktige for utvikling som trafikklærer. Men at det hadde noen samfunnsbetydning eller hvordan egenutvikling tilhørte nullvisjonen, kunne ingen gjøre rede for.

Kan det være en idé å pålegge trafikklærere kontinuerlig etterutdanning, obligatorisk for å beholde godkjenningen sin? 10.09.08 ble det innført obligatorisk etterutdanning hvert 5. år for yrkessjåfører, hvorfor ikke lærerne? Det kom tydelig fram at pedagogisk kompetanse med stort hell kunne vært bedre blant samtlige trafikklærere i undersøkelsen.

Et annet mulig forbedringspotensiale er dette med tiden. Veldig spesielt at veiledningstimen skal være av 45 minutters varighet. Eller går det an å tolke det dit hen at det er krav til minst 45 minutters varighet? Ut fra den formelle læreplanens betraktninger rundt selvinnsikt, kompetanse og veiledning, kunne det kanskje være smart å sette av et kvarter ekstra, eller kjøre et kvarter mindre? Det står at timen skal inneholde samtale og kjøring, men ingen fordeling utover totalt 45 minutters varighet.

Tilslutt har jeg også tenkt på felles veiledningssamlinger i klasser med flere elever samlet. Veiledningstimen kunne kanskje inneholdt en felles samling i forkant/etterkant av timen, slik at man kvalitetssikrer en felles oppfatning av gjennomføringen gjennom dette?

6.4 Veien videre

Siden det er stor spredning mellom de ulike skolene for hvordan trafikklæreren utfører veiledningstimen trinn tre kunne det vært viktig at trafikkskolene i Norge ble enige om viktigheten av innholdet og bearbeidet et felles evalueringsskjema for alle skoler.

De ulike trafikklærerne hadde også ulik oppfatning av hva som var det viktigste med denne timen. Skulle eleven bli selvstendig i variert trafikk, eller var det viktigere med oppnåelse av selvinnsikt hos eleven?

Etter utarbeidelse av konklusjonen vil det være viktig å være åpen for videre forskning til videre utvikling. Denne forskningen innebærer veien mot nye og høyere mål med vektlegging på både faglig og pedagogisk kompetanse.

Et forslag til veien videre vil være å jobbe mot hvordan man kan oppnå en bredere kompetanse når det gjelder å fremme selvinnsikt hos eleven. Spesielt med tanke på hvordan man kan oppnå trygghet hos eleven, slik at eleven selv ikke vil være utrygg på å kunne gi seg selv ros for det som har gått bra i en veiledningstime. Det kan også være aktuelt med et evalueringsskjema som kun angår trafikklærernes egen undervisning. Skjemaet kan eksempelvis inneholde spørsmål og refleksjoner rettet mot egen holdning til undervisning og veiledning.

Kildeliste

Bøker:

Amundsen Oscar, Rismark Marit, Sølvberg Astrid (2006) *Læring og næring*. Trondheim. Fagbokforlaget.

Aalberg Tore. (2002) *Individuell veiledning*. Fagbokforlaget.

Bae Berit. (1996) *Det interessante i det alminnelige*, Oslo Pedagogisk Forum.

Barrow, C.J. (1995) *Developing the environment*, Universitetsforlaget.

Bjørndal Bjarne og Lieberg Sigmund. (1978) *Nye veier i didaktikken?* Oslo. Aschehough.

Bjørnsrud Halvor. (1995. *Læreplanutvikling og lærersamarbeid*, Universitetsforlaget.

Caplex, (2004) Cappelen.

Dalin Åke. (1999) *Veier til den lærende organisasjon*. Cappelen.

Dragsteen Arnt Olav (2006) *Hvordan kvalitetsikres implementering av nye læreplaner i trafikkopplæringen?* Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk.

Elvik Rune m. fl. (2003) *Trafikksikkerhetshåndboken*. Akademisk Forlag.

Engelsen Britt Ulstrup (2006) *Kan læring planlegges?* Gyldendal.

Forsberg Barbro m. fl. (1997) *At planera utbiling*. Fagbokforlaget.

Grenstad, Nils Magnar (1986) *Å lære er å oppdage*. Kunnskapsforlaget.

Gundem Bjørg (1990) *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Universitetsforlaget.

Gundem Bjørg (1993) *Mot en ny skolevirklighet?*, Gyldendal.

Halvorsen Knut (2003) *Å forske på samfunnet*. Cappelen.

- Holme Idar M og Solvang Bernt Krohn (2000) *Metodevalg og Metodebruk*. Engers boktrykkeri.
- Holter H og Kalleberg R (1996) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen Dag Ingvar (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Høyskoleforlaget.
- Johnson W.F. (1965) *Theories of counseling guidance, counseling and student personell in education*. Hill Book Company.
- Killen Kari (2007) *Profesjonell utvikling og faglig veiledning* Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvale Steinar (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvernbekk Tone (2005) *Pedagogisk teoridannelse*. Fagbokforlaget.
- Larsen Ann Kristin (2007) *En enklere metode*. Fagbokforlaget.
- Lauvås,P. og Handal,G. (1991) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen.
- Lund Thorleif. (2002) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag.
- Lyngsnes K. og Rismark, M. (1999) *Didaktisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Løvlie L (1984) *Det pedagogiske argument*. Cappelen.
- Mellin-Olsen Stieg (1997) *Tangenten 3 & 4*, Caspar.
- Raaheim Arild og Kjell (2000) *Læring hos voksne*. Sigma forlag..
- Stavseth, Anne Berit (2004) *Trafikkopplæringen i Norge, veg og trafikkavdelingen*, Vegdirektoratet. Fagbokforlaget.
- Steenhouse, Lawrence (1975) *Introduction to curriculum*, universitetsforlaget.
- Vegdirektoratet (1992) *Normalplan*. Trykkpartner.
- Vegdirektoratet (2005) *Lærerplan førerkort klasse B og BE*. Trykkpartner.

Vegdirektoratet (2005) *Ny føreropplæring, Faglig grunnlag for forskrift og læreplanrevisjonen*. Trykkpartner.

Internett:

www.ssb.no

www.vegvesen.no

www.hib.no

www.uio.no

www.hint.no

www.atl.no

Vedlegg

1) Utdrag fra læreplanen førerkortklasse B side 14.

Trinnvis opplæring.

Trinn 1 er et obligatorisk 17 timers trafikalt grunnkurs. Kurset er felles for alle de lette klassene, det vil si moped, traktor, motorsykkel og bil. Ved gjennomføring av dette kurset får eleven utstedt bevis fra Statens Vegvesen, som er lovpålagt å ha med seg ved øvingskjøring.

Mål for trafikalt grunnkurs, jf § 8-2 (forskrift om trafikkopplæring og førerprøve)

Eleven skal gjennom opplevelse, aktivitet og oppsummeringer bli bevisst på hva som menes med at enhver skal ferdes hensynsfullt og være aktpågivende og varsomt så det ikke kan oppstå fare eller voldes skade, og slik at annen trafikk ikke unødig blir hindret eller forstyrret.

Eleven skal:

1. kjenne til formelle begrunnelser for at vi har trafikkopplæring, vilkår for å få førerkort, og at det finnes læreplaner for trafikkopplæring.
2. Ha grunnleggende forståelse for trafikk ved å bli bevisst hvordan regler om plassering, fart, vikeplikt, skilt og vegoppmerking bidrar til sikrere og mer effektiv trafikkavvikling.
3. Ha grunnleggende kunnskap om mennesket i trafikken ved å
 - a) beskrive vesentlige elementer i kjøreplassen og bli bevisst betydningen av motivasjon og følelser
 - b) forstå betydningen av kommunikasjon og samhandling
 - c) bli bevisst hvilken betydning ansvarsforståelse, selvinnsikt og vilje har for hvordan vi handler i trafikken.
4. Ha kunnskap om øvingskjøring og kjøreerfaring ved å
 - a) kjenne til reglene for øvingskjøring
 - b) vite at det er sammenheng mellom kjøreerfaring og ulykkesrisiko

c) forstå betydningen av automatisering av grunnleggende handlinger og handlingsmønstre.

5. beherske grunnleggende ferdigheter i førstehjelp i forbindelse med trafikkulykker ved å

- a) ha kunnskap om plikter ved trafikkuhell
- b) kjenne til rutiner for sikring av og opptreden på skadested
- c) kunne vurdere skadeomfang og øve på praktisk førstehjelp

6. Delta i redningsarbeidet ved en arrangert ulykke og gjennom denne

- a) oppleve å komme først til skadestedet, forstå viktigheten av å kjenne skade omfanget før ulykken varsles og hvordan varsling gjøres
- b) tilegne seg ferdigheter i grunnleggende rutiner på skadestedet
- c) videreutvikle den praktiske ferdigheten i grunnleggende livreddende første hjelp ved trafikkulykker

7. gjennom demonstrasjon ute og i bil forstå hvordan trafikkulykker i mørket kan unngås ved å

- a) oppleve og erfare årsaksforhold ved typiske ulykker som skjer i mørket og ha grunnlag for å vurdere risiko ved kjøring i mørket
- b) bli bevisst hva som er riktig lysbruk og atferd ellers ved kjøring, parkering og nødstopp i mørket.

Eleven skal vurdere sin egen kompetanse til å begynne videre opplæring og ha så god forståelse for trafikk og trafikkopplæring at eleven kan begynne å øvingskjøre.

Trinn 2:

Gjennom opplæringen på trinn 2 skal eleven lære å mestre bilen rent kjøreteknisk, uten å måtte rette oppmerksomheten mot andre trafikanter.

God kjøreteknisk ferdighet er nødvendig for å få utbytte av treningen på trinn 3, og vil også innebære at kjøringen er økonomisk og mest mulig miljøvennlig.

Kunnskapsstoffet skal bidra til at elevene lærer de kjøretekniske ferdighetene raskere og med mer forståelse, og til at elevene skal kunne ivareta førerens ansvar for kontroll og tilsyn med kjøretøyet.

Det er ikke fastsatt minste timetall for opplæring på dette trinnet. Omfanget av undervisningen må tilpasses elevens forutsetninger og muligheter for øvingskjøring. Eleven skal gjennomføre en obligatorisk veiledningstime som avslutning på trinn 2. Temaer og hovedmomenter i trinn 2 forutsettes å bli videreført i trinn 3 og 4, samtidig som de vil være en del av grunnlaget for oppgavene som blir gitt til førerprøven.

Mål for trinn 2 jf. § 11-3 (forskrift om trafikkopplæring og førerprøve)

Etter å ha gjennomført trinn 2 skal eleven ha det grunnlaget som er nødvendig for å ha godt utbytte av trafikal opplæring i trinn 3.

Eleven skal ha så god teknisk kjøreferdighet at oppmerksomheten kan flyttes fra eget kjøretøy til trafikkbildet og samhandlingen med andre trafikanter. I tillegg skal eleven vurdere sin egen ferdighet i å bruke bilen og oppdage mangler ved bilen. Eleven skal:

1. Ha kunnskap om reglene for førerkort og trafikkopplæring.
2. Ha kunnskap om bilens oppbygging med tanke på sikkerhet og miljø.
3. Ha kunnskap om eiers og brukers ansvar for kjøretøyets stand og bruk, og om økonomisk ansvar, offentlige reaksjoner og plikter ved trafikkuhell.
4. Ha kunnskap om menneskets kapasitet og trafikkens krav.
5. kunne gjøre seg klar for kjøring.
6. kunne sette i gang, og stanse i variert terreng.
7. kunne gire, styre, akselerere og bremse i variert terreng.

8. kunne rygge, vende og parkere.

9. kunne beherske grunnleggende kjøretøybehandling i områder med liten trafikk.

10. kunne utføre aktuell sikkerhetskontroll av bilen.

Trinn 3:

Gjennom opplæringen i trinn 3 skal eleven skal lære seg å beherske kjøring i variert trafikk. Eleven må også tilegne seg kunnskap om aktuelle bestemmelser i vegtrafikklovgivningen. Ved avslutningen av trinn 3 skal elevens ferdigheter være slik at kjøringen er tilnærmet selvstendig.

Det er ikke fastsatt minste timetall for opplæringen på dette trinnet.

Undervisningen må tilpasses elevens erfaringsbakgrunn og muligheter for øvingskjøring.

Sikkerhetskurs på bane er obligatorisk for alle som skal ha førerrett i klasse B, og gjennomføres i samsvar med § 11-4 mot slutten av opplæringen på trinn 3.

Eleven skal gjennomføre en obligatorisk veiledningstime som avslutning på trinn 3.

Temaer og hovedmomenter i trinn 3 forsettes å bli videreført i trinn 4, samtidig som de vil være en del av grunnlaget for oppgavene som blir gitt til førerprøven.

Mål for trinn 3 jf. § 11-4 (forskrift om trafikkopplæring og førerprøve)

Etter å ha gjennomført trinn 3 skal eleven ha det grunnlaget som er nødvendig for å ha godt utbytte av avsluttende opplæring i trinn 4.

Eleven skal kjøre tydelig, sikkert og selvstendig i variert trafikk. I tillegg skal eleven kunne vurdere sin egen kompetanse til å kjøre bil i trafikk.

Eleven skal:

1. Gjøre rede for trafikksystemet, trafikantgrupper og interessemotsetninger, og privatbilismen i et miljøperspektiv.

2. Gjøre rede for veg, vegoppmerking, skilt og annen trafikkregulering.

3. Gjøre rede for tydelig, sikker og effektiv atferd i trafikken og de regler som gjelder for bilkjøring.
4. Ha systematisk og automatisert informasjonsinnhenting.
5. Ha bestemt kjøremåte i bolig-, tettsted- og bymiljø.
6. Ha presis kjøreteknikk på høyhastighetsveg.
7. Kjøre effektivt og behagelig, miljøriktig og økonomisk i variert trafikkmiljø i god samhandling med andre trafikanter.

Eleven skal gjennomføre sikkerhetskurs på bane i samsvar med §§ 11-6 og 11-7.

Kurset gjennomføres mot slutten av opplæringen i trinn 3. Unntaksvis kan kurset gjennomføres i tilknytning til deler av den avsluttende opplæringen i trinn 4, jf. § 11-5, hvis det er fordelaktig for eleven.

Det skal særlig tas hensyn til den totale undervisningsbelastningen og elevens læringsutbytte når det gjøres unntak fra hovedregelen.

Eleven skal ved avslutningen av trinn 3 gjennomføre veiledningstime i samsvar med § 7-5.

Trinn 4:

Trinn 4 er et 13 timers sikkerhetskurs på veg, fordelt på 5 timer i klasserom og 8 timers kjøring. Sikkerhetskurs på veg er obligatorisk for alle som skal ha førerrett i klasse B.

Kurset er inndelt i 4 hoveddeler:

1. Bilkjøringens risiko (i klasserom)
2. Kjøring i landevegmiljø og forbikjøring (på veien)
3. Avsluttende kjøring i variert trafikkmiljø (på veien)

4. Avsluttende teori (i klasserom)

Mål for trinn 4 jf. § 11-5 (forskrift om trafikkopplæring og førerprøve)

Etter å ha gjennomført trinn 4 skal eleven ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne kjøre bil i samsvar med hovedmålet.

Eleven skal ha utviklet vilje til å ta ansvar, til å ta forholdsregler og til å samarbeide i trafikken.

Eleven skal gjennomføre sikkerhetskurs på veg i samsvar med §§ 11-8 og 11-9, og i tillegg ha tilstrekkelig øving.

Denne trinnvise modellen viser de grunnleggende elementene i opplæringen.

Ved å konkretisere trinnene vil forskeren få en god dybdeforståelse på en spesifikk måte.

Dette er viktig for å kunne se sammenhengen i trinnene. Det ene følger det neste.

Helhetsforståelsen går ut på at alle trinnene i modellen har en sammenheng.

Det er viktig å relatere forskningsproblemet til trinn tre i modellen, samtidig som man tydelig kan se helheten.

I følge læreplanen står det videre at hensikten med samtalen er å veilede eleven i forhold til faglig ståsted og videre læreprosess. Samtidig skal vurderingen bidra til å utvikle elevens selvinnsikt og evne til å vurdere egne sterke og svake sider.

Selvinnsikt er viktig både fra lærerens og elevens side for å kunne oppnå god forståelse og positivt samarbeid.

2) Intervjuguide

Spørsmål til intervjuguide før observasjonen:

Lærer:

- 1) Har veiledningstimen trinn 3 stor betydning for deg i forhold til tidligere undervisningsopplegg?
- 2) Hvordan har du planlagt denne veiledningstimen?

- 3) Hva mener du kjennetegner god veiledning?
- 4) Hvordan bruker du læreplanen i veiledningstimen?
- 5) Er det forskjell på hvordan veiledningen foregår i henhold til trinn to og tre? Fra elev til elev?
- 6) Hvilken bakgrunn har du som trafikklærer?

Spørsmål til intervjuguide etter observasjonen

Lærer:

- 1) Hvordan opplevde du denne timen?
- 2) Har du tanker om hvordan du skal evaluere denne timen?
- 3) Hva gikk bra/mindre bra underveis i denne timen?
- 4) Hva betyr veiledning for deg?
- 5) Er du trygg på hvordan veiledningen skal foregå?
- 6) Har dere et fast program på skolen som dere følger når det gjelder veiledningstimen?
- 7) Føler du at du har funnet din egen veiledningsstrategi?
- 8) På hvilken måte kan din veiledning bidra til å styrke 0 visjonen?

Elev:

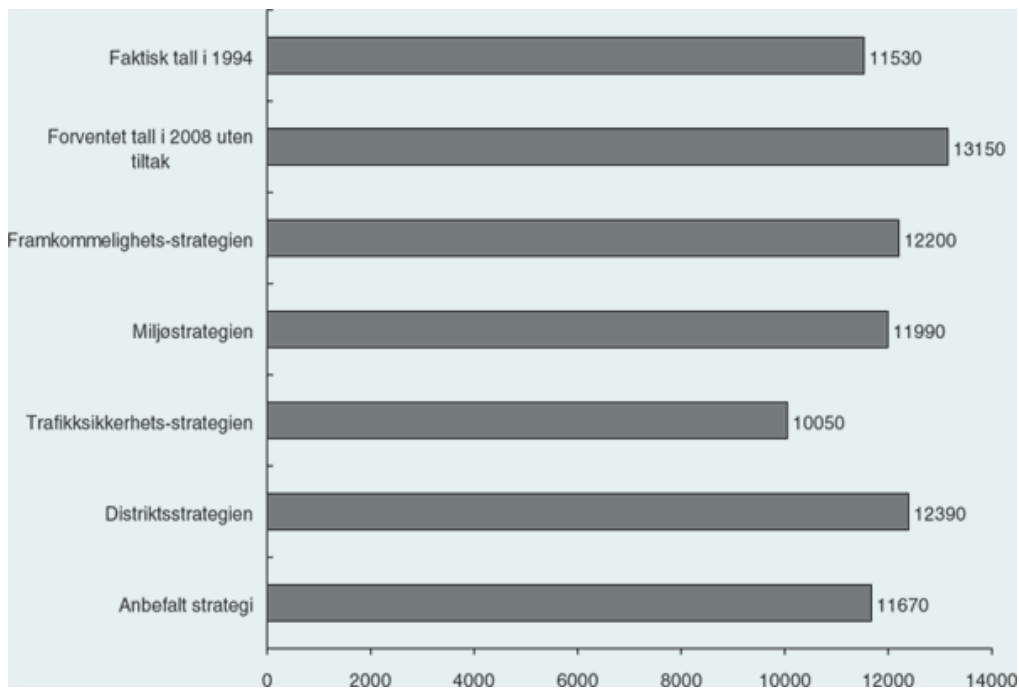
- 1) Hvordan opplevde du denne timen?
- 2) Hva synes du gikk bra med denne timen?
- 3) Er det noe du synes gikk mindre bra?
- 4) Hva ser du på som god veiledning?
- 5) Skiller veiledningstimen seg fra andre timer? Evt. På hvilken måte?
- 6) Vet du hva 0- visjonen innebærer? Hvis ja, har du noen tanker om denne?

3) Observasjonsskjema

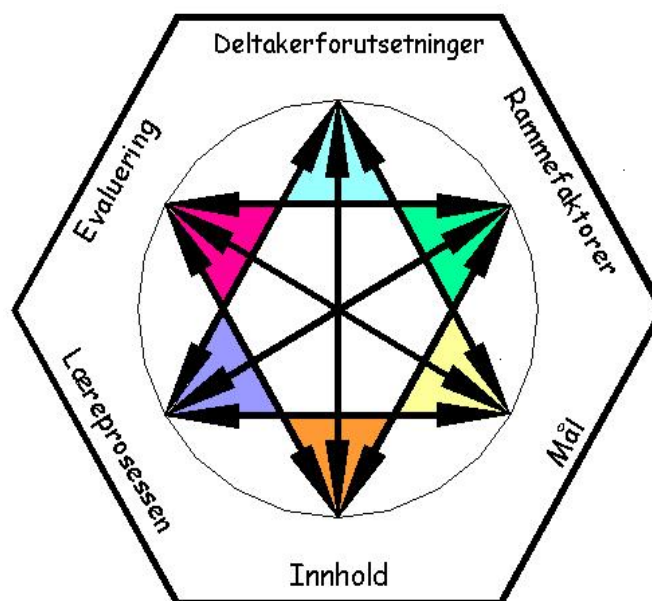
Observasjon	0-6min	6-12min	12-18min	18-24min	24-30min	30-36min	36-45min
Læreren innleder til samtalen							
Eleven innleder til samtalen							
Læreren stiller spørsmål							
Eleven stiller spørsmål							
Eleven viser engasjement							
Læreren skriver							
Eleven skriver							
Læreren viser engasjement							
Toveiskommunikasjon							
Enveiskommunikasjon							
Metakommunikasjon							

Figurliste

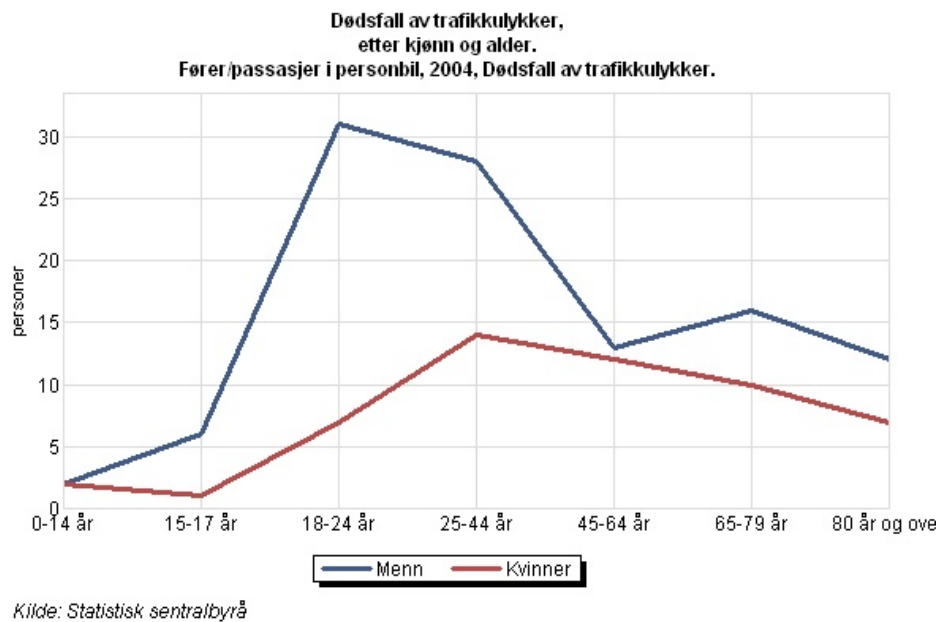
1) Figur G.6.4 viser beregnede virkninger av strategiene på antallet skadde og drepte i trafikken i år 2008.



2) Den didaktiske relasjonsmodellen



3) Statistisk kurve. Dødsfall av trafikkulykker etter kjønn og alder.



4) Handal og Lauvås veiledningsstrategi

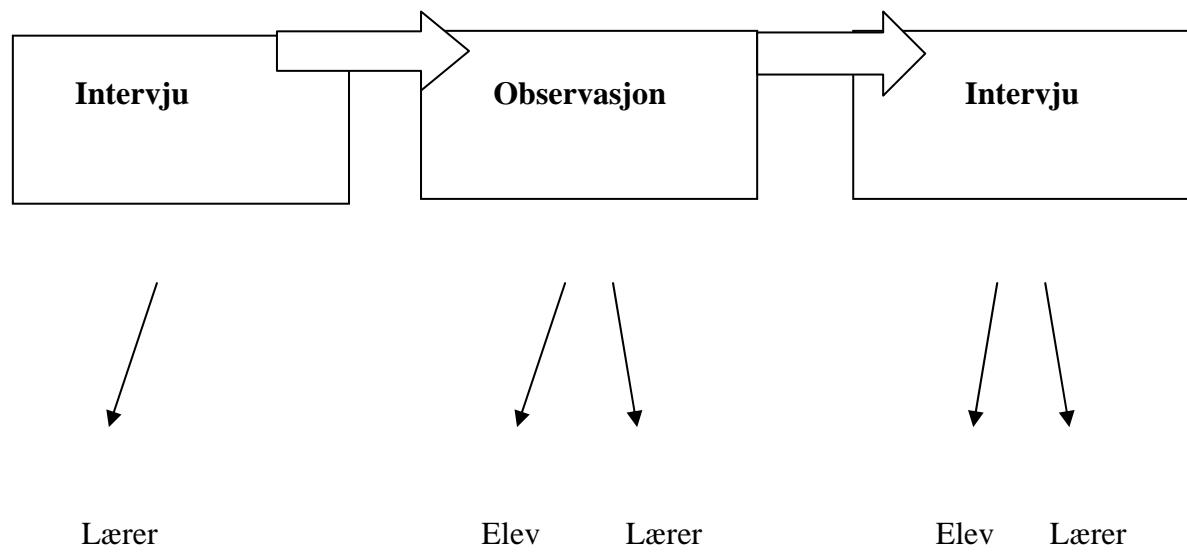


5) Modifisert utgave av GDE-matrisen:

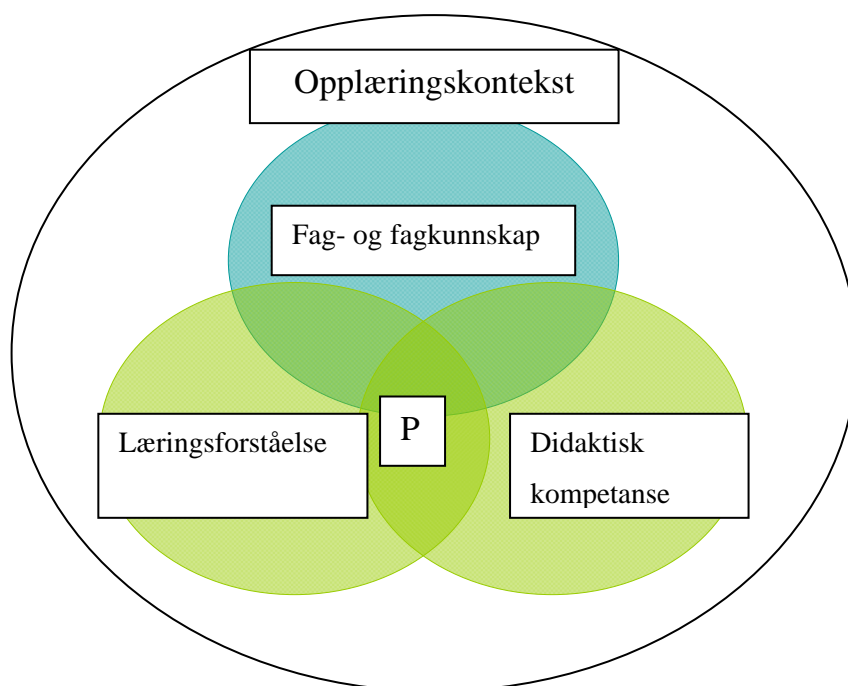
	Det som skal læres		
	Faktorer som påvirker kjøringen	Når faktorene gir negativ effekt	Selvinnsikt
<p>Overordnet nivå</p> <p>Generelle handlingstendenser og måter å se omverden på</p>	Sammenheng mellom kjøreatferd og personlighet, livsstil, alder, alderstendenser, gruppenormer	Virkningen av "sensation seeking", selvhedelse, føye seg etter gruppepress, bruk av rusmidler	Kunnskap om egne generelle tendenser til å vurdere og handle på bestemte måter
<p>Strategisk nivå</p> <p>Valg av reiser/turer og forhold knyttet til reiser/turer</p>	Valg av reisemåte, planlegging av reisetidspunkt og reisetid, inntak av rusmidler	Ruspåvirkning, knapp tid, uheldige forhold pga dårlig valgt reisetidspunkt	Egne evner til å lage og følge planer
<p>Taktisk nivå</p> <p>Valg foretatt i forhold til trafikale situasjoner</p>	Regler og reguleringer, trafikale ferdigheter, sikkerhetsmarginer	Mangelfull kunnskap om regler, dårlige trafikale ferdigheter	Kjennskap til egne mangler når det gjelder kunnskap og ferdigheter
<p>Manøvreringsnivå</p> <p>Manøvrering av kjøretøyet</p>	Tekniske kjøreferdighet, kjøretøyegenskaper, fysiske lover	Manglende automatisering av tekniske kjøreferdighet, mangler ved kjøretøy, dårlige kjøreforhold	Kjennskap til sin egen mangelfulle tekniske kjøreferdighet og kunnskap om kjøretøy, fysiske lover o l

(Stavseth, 2004)

6) Forskningsdesign



7) Figur over trafikklærerens pedagogiske kompetanse



8) Modell over læreplanens tre hovedgrupper av mål

De ulike nivå kan best defineres gjennom en modell:

	Fakta – lavt liten tid Tid = undervisningstimer	Forståelse – middels tid Tid = undervisningstimer	Vurdering – høyt mer tid Tid = undervisningstimer
Kunnskap	Beskrive, navngi/ presentere, gjenta...	Forklare, løse oppgaver, Konstruere	Vurdere, kritisere, avgjøre, bedømme
Ferdighet	Iakta, registrere, observere Osv.	Utføre, etterligne, velge...	Mestre, forandre, kombinere osv.
Holdning	Akseptere, være klar over, oppdage	Ta initiativ, se forskjeller, avgjøre	Granske, gjøre til sitt eget, velge

(Grenstad 1986)

Læreplanen inneholder 3 hovedgrupper av mål:

4. Ferdighetsmål
5. Kunnskapsmål
6. Holdningsmål

